

Anja Heikkinen & Eeva Kallio (toim.)

AIKUISTEN KASVU JA AKTIVOINTI

AIKUISTEN KASVU JA AKTIVOINTI

Anja Heikkinen & Eeva Kallio (toim.)

Aikuisten kasvu ja aktivointi

Suomalaisen aikuiskasvatuksen kentät ja kerrostumat (SAKKE)

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijät

Kustantaja



Myynti:

kampuskirjakauppa@juvenes.fi

<http://granum.uta.fi>

Kansi ja taitto

Maaret Kihlakaski

Teoksen kuvat:

Kuva I Aikuinen, oppiminen, kasvu. s. 17. Tampereen seudun työväenopisto Sampola. Valokuvaamo Erkki Kauppila.

Kuva II Kasvatus, opetus ja aktivointi. s. 115. Työväenmuseum Werstas.

Kuva III Aikuisten kasvattajat, opettajat ja aktivoijat (1). s. 159. Työväenmuseum Werstas.

Kuva III Aikuisten kasvattajat, opettajat ja aktivoijat (2). s. 160. Unsplash-stockphotos. Kuvaaja Alejandro Escamilla.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

ISBN 978-951-44-9686-8

ISBN 978-951-44-9687-5 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2014



Sisällys

Likijalle	7
Johdanto	
<i>Eeva Kallio & Anja Heikkinen</i>	11

I

AIKUINEN, OPPIMINEN, KASVU

LUKU 1

Kuinka moneus muuttuu ykseydeksi: integroinnin teema aikuisen ajattelussa	
<i>Eeva Kallio</i>	19

LUKU 2

Aikuisten opiskelu, työ ja elämässä suunnanotto ohjauksen ja neuvonnan mahdollisuutena	
<i>Marjatta Vanhalakka-Ruoho</i>	32

LUKU 3

Ongelmaperustainen aikuisopiskelu – tarinankerronta osana oppivaa matkailua	
<i>Esa Poikela & Sari Poikela</i>	71

LUKU 4

Aikuisten ekspansiivisen oppimisen mahdollisuudet verkostossa – kehittävän työntutkimuksen näkökulma	
<i>Hanna Toiviainen & Hannele Kerosuo</i>	91

II KASVATUS, OPETUS JA AKTIVOINTI

LUKU 5	
Sosiaalipedagogisen osallistumisen näkökulma aikuiskasvatukseen	
<i>Leena Kurki</i>	117
LUKU 6	
Aikuisdidaktisia oppeja Tampereelta kentälle 1970–1980-luvuilla	
<i>Eeva Manni</i>	138
LUKU 7	
Henkilöstön kehittäminen ja oppimisen moninaisuus	
<i>Anu Korhonen</i>	145
LUKU 8	
Noste-ohjelman aktivoivuus ammatillisessa koulutuksessa	
<i>Hanne Laukkanen</i>	154

III AIKUISTEN KASVATTAJAT, OPETTAJAT JA AKTIVOIJAT

LUKU 9	
Päteviä vai sopivia aikuiskasvatuksen ammattilaisia?	
<i>Anja Heikkinen</i>	161
LUKU 10	
Yliopistopedagogiikan nousu Suomessa	188
<i>Asko Karjalainen</i>	
LUKU 11	
Verkko-oppimisympäristöt ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä	
<i>Vesa Korhonen</i>	215

Lukijalle

Suomalaista aikuiskasvatusta ja sen tieteellistä tutkimusta ja koulutusta arvostetaan maailmalla. Onko arvostukseen todella aihetta ja mihin se perustuu? Mitä aikuiskasvatuksella tarkoitetaan? Mikä on sen tulevaisuus elinikäisen oppimisen ylikansallisessa politiikassa?

Käsissäsi on Suomalaisen aikuiskasvatuksen kentät ja kerrostumat (SAKKE)-tietoteos, jonka neljässä osassa laaja joukko kasvatus-, yhteiskunta- ja historiatieteiden tutkijoita ja asiantuntijoita luotaa suomalaisen aikuiskasvatuksen kehitystä ja ominaislaatua. SAKKE-hanketta on siivittänyt aikuiskasvatuksen tutkijoiden ja erityisesti vapaan sivistystyön toimijoiden huoli alan tutkimuksen ja koulutuksen kohtalosta korkeakoulu- ja aikuiskoulutuspolitiikan uudistuksissa. Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa 1920-luvulla kehkeytyneestä oppiaineesta on tullut pääaine seitsemässä yliopistossa ja aikuiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta tehdään myös muissa kasvatustieteiden, yhteiskunta-, hallinto- ja taloustieteissä. Laajentuminen ja kiinnittyminen kasvatustieteiden laitoksiin alkoi kuitenkin haastaa oppiaineen itseyttä ja perinteisiä suhteita käytäntöön ja politiikkantekijöihin. Yliopistojen sisällä ja välillä kärjistynyt resurssikilpailu on vaikeuttanut alan hajanaisen tutkijakunnan yhteistyötä. Samalla aikuiskasvatus on räjähdysmäisesti lisääntynyt ja tullut keskeiseksi taloudellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tekijäksi. Millaisten tulkintojen

ja tietämyksen varassa aikuiskoulutuspolitiikkaa tehdään, koulutusta järjestetään ja aikuisia kasvatetaan, kenellä ja missä on vastuu alan tutkimuksesta ja tieteellisestä koulutuksesta?

SAKKE-hanke käynnistyi osana Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran ja Vapaan sivistystyön yhteistyöjärjestön pitkäaikaisempaa pyrkimystä edistää suomalaista aikuiskasvatustiedettä, joka itsestään tietoisena ja itsekriittisenä pystyisi osallistumaan myös kansalliset rajat ylittävään tutkimuskeskusteluun. Hankkeella koottiin eri yliopistoista ja tieteenaloilta tutkijoita luotaamaan yhdessä suomalaiselle aikuiskasvatukselle ja sen tutkimukselle ominaisia piirteitä ja lähestymistapoja.

Teoksessa avataan aikuiskasvatuksen toimintakenttien sekä niiden tulkintojen moninaisuutta ja keskinäisiä jännitteitä. Aikuiskasvatusta tarkastellaan aatteiden ja oppien, yhteiskuntasuhteiden, vaikuttajaverkostojen ja pedagogis-didaktisten käytänteiden näkökulmista, vapaan sivistystyön, ammatillisen ja henkilöstön koulutuksen sekä korkeakoulutuksen kentillä.

- Osa Aikuiskasvatuksen muuttuvat paradigmat (toimittajat Anja Heikkinen ja Jukka Tuomisto) käsittelee aikuiskasvatuksen kenttiä muotoilleita yhteiskunnallisia ohjelmia ja aatteita, aikuiskasvatuksen asemaa ja kehitystä yliopistollisena oppiaineena sekä aikuisten sille antamia merkityksiä. Osassa kuvataan myös tilastojen valossa aikuiskasvatuksen instituutioiden kehitys.
- Osa Aikuiskasvatus ja demokratian haaste (toimittajat Arto Jauhiainen ja Risto Rinne) tarkastelee aikuiskasvatusta kansalaisuuden ja työntekijyyden rakentajana, yhteiskunnallisen tasa-arvon tuottajana sekä normiaikuisuuden muotoilijana.
- Osa Aikuiskasvatuksen vaikuttajia (toimittajat Kari Kantasalmi ja Mauri Nest) tuo esiin aikuiskasvatuksen kenttiä muotoilleita merkittäviä tieteen, politiikan ja talouden henkilöitä ja verkostoja 1800-luvulta nykypäivään.
- Osa Aikuisten kasvu ja aktivointi (toimittajat Anja Heikkinen ja Eeva Kallio) käsittelee aikuiskasvatukselle ominaisia käsityksiä ai-

kuisuudesta ja aikuisten oppimisesta, toimintatapoja ja pedagogisia ratkaisuja sekä aikuiskasvatuksen ammattilaisuutta.

SAKKE on tarkoitettu oppikirjaksi kasvatus-, yhteiskunta- ja humanististen tieteiden opintoihin ja aikuiskasvatuksen asiantuntijoiden perus- ja täydennyskoulutukseen sekä tietolähteeksi kaikille suomalaisen aikuiskasvatuksen tilasta ja tulevaisuudesta kiinnostuneille. Toivottavasti se herättää myös keskustelua ja jatkotutkimuksia. Teoksen valmistamista ovat tukeneet eri vaiheissa VSY, opetusministeriö, Alfred Kordelinin säätiö sekä toimittajien kotiyliopistot. Ilman Leena Saloheimon, Sanna Rekolan, Senja Kemppaisen ja erityisesti Jenni Pätärin tutkimus-, tiedonhankinta- ja koordinointiapua sekä viime vaiheessa Markus Huhtamäen apua urakka ei olisi onnistunut. Kiitokset myös Tampere University Pressille teoksen ottamisesta julkaistavakseen. Ratkaisevan panoksen ovat tietysti antaneet sisällöntuottajat, jotka muiden toimiensa ohessa ovat ryhtyneet tähän yhteiseen voimainponnistukseen.

Anja Heikkinen

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura
SAKKE-hankkeen vetäjä

JOHDANTO

Eeva Kallio & Anja Heikkinen

Aikuisten kasvu ja aktivointi-teos on kolmas osa Suomalaisen aikuis-kasvatuksen kentät ja kerrostumat -teossarjaa. Osassa tarkastellaan aikuiskasvatusta psykologis-pedagogiselta kannalta. Suomessa aikuis-kasvatustoiminta jäsenyy kärkeasti ottaen vapaan sivistystyön, amma-tillisen aikuiskoulutuksen, henkilöstön ja organisaation kehittämisen sekä opillisen/korkea-asteen koulutuksen kentille. Oletamme, että aikuisten kasvun ja aktivoinnin tulkinnat ovat saaneet niillä erilaisia tulkintoja, joihin kenttien väliset ja sisäiset jännitteet ja ristiriidat ovat kerrostuneet ja jättäneet jälkiä. Osassa luodataan suomalaiselle aikuiskasvatukselle ominaisia pedagogisoinnin ja psykologisoinnin tapoja. Tärkeitä ovat olleet erilaisia ilmiöitä ja tulkintoja perustelevat ja oikeuttavat ajattelutavat, käsitykset, käsitteet ja teoriat.

Jo aikuiskasvatuksen institutionalisoitumisen alkuvaiheissa (noin 1920-luvulla) ilmenee tulkintojen välillä ainakin näennäinen vas-takkaisuus. Vapaan sivistystyön aatteellis-poliittiseen ohjelmaan so-pivat hyvin persoonallisuus- ja kulttuuripsykologiset teoriat, joiden keskiössä oli aikuisten itsekasvatus ja sivistävä vaikuttaminen. (vrt. Tuomisto.) Ammattikasvatuksessa, työ- ja henkilöstönjohtotyössä omaksuttiin kokeellisen sielutieteen ja psykotekniikan oppeja, joiden mukaan ihmistä tarkasteltiin mekaanisen koneiston kaltaisena sielul-

listen moottorien ohjaamana laitteistona. (vrt. Heikkinen; Kettunen 2014.) Jo olosuhteiden pakosta itsekasvatuksellinen lähestymistapa lienee yhdistänyt molempia kenttiä: muun muassa Kansanvalistus-seuran julkaisut palvelivat niin kansan sivistämistä kuin ammatillista itseopiskelua ja ammattiin valmistamista. Aikuiskasvattajat saivat kuitenkin tyytyä lähinnä ohjelmallisiin ja idealistisiin oppaisiin aikuisten kasvun ja aikuiskasvatuskäytänteiden tutkimukseen perustuvien teoretisointien sijasta.

Aikuiskasvattajien koulutuksen tieteellistyessä ja systematisoitua alkoivat kasvun ja kasvatuksen sanastot 1960-luvulla niin kentällä kuin yliopistossa korvautua aikuisten oppimisella, opetuksella ja ohjaamisella. (vrt. Tuomisto.) Etsittiin aikuisille ominaisia oppimisen tapoja, kuten kokemuksellisuus, omaehtoisuus ja itseohjautuvuus, ja niihin sopivia aktivoivia ja kannustavia opetusmenetelmiä. Vaikka pääteikäytymiseen pitäytyvä behavioristinen lähestymistapa oli avoimesti käytössä ammatillisessa koulutuksessa, myös vapaan sivistystyön ammatillaisia kouluttiin samantapaiseen ajatteluun (vrt. Manni). Maailmalla virinneet ja laajenneet vallankumoukselliset liikkeet ja aatteet tekivät suosituiksi myös aikuisten yhteiskunnalliseen toimintaan valtauttamisen ja innostamisen teemat. (vrt. Kurki.) Niin vapaassa sivistystyössä kuin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kehiteltiin kyllä internaattipedagogisia, yhteisöllisiä ja toiminnallisia käytänteitä, mutta niiden tutkiminen ja teoretisointi oli – ja on edelleen – vähäistä.

Elinikäisen oppimisen ja innovaatioiden edistämisen politiikka, koulutuksen markkinoituminen ja teknologisoituminen veivät viimeistään 1990-luvulla aikuiskasvatuksenkin sanaston kohti oppimista, oppimisympäristöjä ja oppimisen tai oppijan ohjaamista. (vrt. Korhonen ja Vanhalakka-Ruoho.) Laajentunut ja yleistynyt korkea-asteen koulutus nosti poliitikkojen ja tutkijoiden agendalle korkeakouluopintojen ja -opetuksen tehostamisen ja sujuvuuden. Korkeakoulu- ja yliopistopedagogiset lähestymistavat ovatkin alkaneet laajeta koskemaan kaikkia aikuiskasvatuksen kenttiä. (vrt. Karjalainen.) Toisaalta kehitys- ja evoluutiopsykologinen tutkimus tuottavat entistä enemmän uutta tietoa aikuisten ruumiillisesta ja henkisen kehityk-

sestä, ajattelun kehityksen yhteydestä tunteisiin ja ruumiillisuuteen. Löydökset voisivat avata mahdollisuuksia aikuiskasvatuksen institutionalisoitumisen alkuvaiheen heurististen tulkintojen tieteelliseen perusteluun, mutta myös myöhempien aikuisen kasvua ja aktivointia koskevien ohjelmien – kuten aikuisten itseohjautuvuus, joustavuus ja oppimisen ajallinen ja paikallinen rajattomuus – kyseenalaistamiseen.

Teos jakaantuu kolmeen päälukuun, jotka ilmentävät aikuiskasvatuksen suomalaisen pedagogisoinnin ja psykologisoinnin tapoja aikuisten kasvun, kasvatus- ja opetuskäytänteiden ja aikuisten kasvattajien kannalta.

Ensimmäisessä luvussa keskitytään psykologis-kasvatustieteelliseen näkökulmaan. Sen ensimmäisessä artikkelissa *Eeva Kallio* käsittelee yhtä uuden kehityopsykologisen tutkimuksen perustelemaa aikuisen ajattelun kehitysmallia. Yhdeksi peruskäsitteeksi aikuisen kehityksessä määritellään kyky kokoavaan ja yhdistävään eli integroivaan ajatteluun, ja esimerkkinä kuvataan Labouvie-Viefin mallia loogisen ja kokemuksellisen, myyttisen ajattelun yhdistymisestä aikuisuudessa (vrt. myös Kallio, tulossa).

Marjatta Vanhalakka-Ruoho tutkii seuraavassa artikkelissa aikuisten ohjausta ja neuvontaa elämäntodellisuuksista lähtien. Ohjaukselle ja neuvonnalle avautuu toimintamahdollisuuksia, jos toimintaperiaatteisiin ja työkäytäntöihin yhdistyy riittävästi ymmärrystä, sosiaalista ja yhteiskunnallista tietoisuutta ja niillä on tarttumapintaa aikuisten elämäntodellisuuksiin.

Esa ja Sari Poikela käsittelevät Suomessa suositun ongelmaperustaisen oppimisen (*Problem-Based Learning, PBL*) keskeisimpiä ajatuksia. Kun oppiminen, ohjaus ja opetus integroidaan spiraalina etenevien ongelmasykliä perusteella, voidaan puhua kokonaisvaltaisesta ongelmaperustaisesta pedagogiikasta ja opetussuunnitelmasta. Kirjoittajat tarkastelevat ongelmaperustaisen oppimisen ja tarinankerronnan pedagogista integrointia toisiinsa. Kuvauksen kohteena on Tarinamestarin täydennyskoulutus, joka suunnattiin lappilaisille matkailualan toimijoille, jotka halusivat monipuolistaa osaamistaan.

Hanna Toiviainen ja *Hannele Kerosuo* luonnehtivat toista tunnettua psykologista suuntausta – kehittävää työntutkimusta – verkostojen aikakaudella. He esittelevät ja arvioivat Sisäisen Kehittämisen Foorumi-nimistä oppimisverkostoa ja sille kehitettyä oppimisinterventiomallia. Oppimisverkostossa organisaatioiden välisessä yhteistyössä työntekijät harjaantuivat työpaikkojen sisäisiksi kehittäjiksi ja toteuttivat työpaikkahankkeita.

Pääluvun Kasvatus, opetus ja aktivointi ensimmäisessä artikkelissa *Leena Kurki* käsittelee sosiaalipedagogisen osallistamisen näkökulmaa aikuiskasvatukseen. Suomalaisen aikuiskasvatuksen juuret ulottuvat kauas, sillä on ollut monenlaisia vaiheita, ja se haarautuu moneen suuntaan (esim. vapaa sivistystyö, ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämän kehittäminen). Artikkeleissa haarat yhdistyvät osallistavan aikuiskasvatuksen sosiaalipedagogisessa keskustelussa. Ei riitä, että kerrotaan, mitä elämä nyt on, vaan tulee pohtia myös sitä, mitä hyvä elämä on ja miten se saavutetaan. Siitä seuraa vaatimus teorian ja käytännön dialektiseen vuorovaikutukseen: teorian on aina käännyttävä käytännöksi ja käytännön puolestaan rakennettava ja syvennettävä teoriaa.

Eeva Manni tarkastelee tietoisuudessa aikuisten aktivoinnin yliopistollista historiaa Suomessa – aikarajaus on 1970-luvun alkupuolelta 1980-luvun lopulle. Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitos oli kauan ainoa aikuiskasvatuksen yliopistollista opetusta tarjoava organisaatio. Tampereen yliopiston ”monopoli” aikuiskasvattajien kouluttajana kesti siten 1980-luvulle saakka.

Anu Korhonen puolestaan käsittelee henkilöstön kehittämistä yhtenä aikuisten aktivoinnin muotona. Hän mieltää henkilöstön kehittämisen toiminnaksi, jonka avulla organisaation kehittymistä ohjataan yhtäältä organisaation toiminnan jatkuvuuden kannalta toivottuun suuntaan ja toisaalta yksilöllisten työhön ja urakehitykseen liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen. Aikuiskasvatustieteen toimijoiden yksi keskeinen mahdollisuus kiteytyy organisaatioissa esiintyvien moninaisten oppimismahdollisuuksien tunnistamiseen, jäsentämiseen ja ennakointiin.

Hanne Laukkanen pohtii tietoiskussaan sitä, miksi matalasti koulutetut aikuiset eivät ole halukkaita osallistumaan ammatilliseen koulutukseen. Muutosta tähän haettiin valtakunnallisella Noste-ohjelmalla (2003–2009), jolla pyrittiin ehkäisemään matalasti koulutettujen 30–59-vuotiaiden aikuisten työelämästä syrjäytymistä ammatillisen koulutuksen avulla. Artikkeliki käsittelee Noste-ohjelmaa aikuiskoulutukseen osallistumisen esteiden madaltamisen ja matalasti koulutetun kohderyhmän aktivoimisen näkökulmasta.

Pääluvun Aikuisten kasvattajat, opettajat ja aktivoijat aluksi *Anja Heikkinen* käsittelee artikkelissaan Päteviä vai sopivia aikuiskasvatuksen ammatillaisia aikuiskasvatuksen ammatillisuutta sen yhteiskunnallisesti tunnustetuimmilla toimintakentillä. Hän luonnehtii aluksi aikuiskasvatuksen ammatillisuuden historiallisia juonteita. Niihin ovat liittyneet aikuiskasvatuksen ammatilaisten muuttuvat määritelmät, koulutus, ja järjestäytyminen. Artikkelin lopuksi problematisoidaan ylikansallisia pyrkimyksiä aikuiskasvatuksen ammatillistamiseen: seuraako professionalisaatioprojektien kylkiäisenä väistämättä myös aikuiskasvatuksen ammatilaisten proletarisaatio.

Asko Karjalainen kirjoittaa kokemuksistaan suomalaisen yliopistopedagogiikan kehittämisestä yli 25 vuoden ajalta. Suomalaisen yliopistoto-opetuksen systemaattisen kehittämisen historia näyttää mahtuvan aikajaksolle 1980-luvun puolivälistä tähän päivään saakka. Mukana on menestystä ja takaiskuja, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. 1990-luvulla alkanut yliopistolaitoksen tulosojaus muuttui 2000-luvulle tultaessa organisaation rakenteelliseksi kehittämiseksi, joka juridisesti huipentui yliopistolain muutokseen 2010. Yliopistot saivat lain muutoksessa taloudellisen autonomian, mutta täyden tulostavastuun kustannuksella.

Vesa Korhosen artikkelin aiheena ovat muuttuvat oppimisympäristöt ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä. Oppimisympäristöihin liittyvä tutkimus on tällä hetkellä yksi vilkkaimmista tutkimusalueista aikuis- ja korkeakoulutuksen pedagogiikassa. Oppimisympäristöistä käydään myös kasvatuksellista, opetuksellista ja oppijoiden aktivointiin liittyvää keskustelua. Kysytään

esimerkiksi, miten koulutuksen muuttuvissa oppimisympäristöissä, ja niihin liittyvillä uusilla tietoteknologian sovellutuksilla, voidaan tukea ja ohjata opiskelijoita kohti mielekästä oppimista, miten luodaan reflektiivisiä, vuorovaikutuksellisia tai yhteisöllisiä rakenteita oppimisen syventämiseksi ja millaiseksi opettajan rooli oppimisympäristöissä muodostuu.

Kirjallisuus

- Heikkinen, A. (tulossa). Ammattikasvatuksen opillistuminen. Teoksessa Heikkinen, A., Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatuksen muuttuvat paradigmat. Tampere: Tampere University Press.
- Kallio, E. (tulossa). (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Toimitettu teos.
- Kettunen, P. (2014). Työläisen sielu ja mieli – Aksel Rafael Kurki ja muita työvoiman käsittelyn opettajia. Teoksessa Nest, M. & Kantasalmi, K. (toim.) 2014. Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomisto, J. (tulossa). Kansansivistysopista aikuiskasvatustieteeseen. Teoksessa Heikkinen, A. & Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatuksen muuttuvat paradigmat. Tampere: Tampere University Press.

Aikuinen, oppiminen, kasvu

1



Tampereen työväenopisto 1958: ”Itsekasvatuksen opintopiiri ei tunne luokkahuoneen ahtautta, sillä pyrkimys henkiseen kypsytyteen avartaa ja kohottaa jatkuvaan henkiseen ponnisteluun”.

Yksilöllinen ja yhteisöllinen itsekasvatus on aikuiskasvatuksen perinteinen lähtökohta. Esimerkiksi Kansanvalistusseuran julkaisut tähtäsivät aikuisten yleissivistävän ja ammatillisen itseopiskelun tukemiseen. Suomen kirjastojen äiti Helle Kannila (1896–1972) puolestaan jaksoi korostaa järjestelmällisen itsekasvatuksen perustavuutta sivistysprosessissa, jota kirjasto ja monet muut kasvattavat lähteet ja harrasteet voivat tukea.

KUINKA MONEUS MUUTTUU YKSEYDEKSI: INTEGROINNIN TEEMA AIKUISEN AJATTELUSSA

Eeva Kallio

Artikkelissa keskitytään viimeisimpään kansainväliseen keskusteluun aikuisen psyykkisestä kehityksestä. Tarkasteltavana on tällöin useamman psyyken alueen muutos: ajattelun, tunteiden, tahdon ja toiminnan kehitys. Tutkimuksen kenttä on ollut hyvin hajanainen ja tutkijat ovat luoneet yhä uusia malleja kuvaamaan omia ajatuskulkujaan ja hankkineet malleilleen empiiristä todistusaineistoa. Tämä on luonut hyvin monivivahteisen kuvan itse ilmiöstä. Artikkelissa pyritään yhdistämään erilaisia ajatuslinjoja ja eristämään niitä kuvaava tai kuvaavia tekijöitä, jotka voivat toimia ilmiön ydintä määrittävinä käsitteinä. Tällöin käsitellään mm. Gisela Labouvie-Viefin (1982; 1994; 2006) käsityksiä aikuisuuden kehityksestä monimutkaisena integroitumisprosessina. Artikkelissa käsitellään viittauksenomaisesti myös muita aikuisen kehityksen malleja, jotka ovat variantteja tästä samasta yhdistymisteemasta.

Nouseva tutkimusalue

Kehityopsykologinen tosiasia on, että sekä geneettisen perimän sekä kasvatuksen merkitys on merkittävä ihmisen psyykkisessä kasvussa. Nämä kaksi perustekijää nähdään perustavina yksilöä muovaavina tekijöinä läpi elämänkulun. Ihmisen elinympäristö on kompleksinen alati vaikuttava osa toimintaamme. Esimerkiksi nuoruutta ja aikuisuutta kohti edettäessä median ja joukkotiedotusvälineiden vaikutus on ajassamme erittäin merkittävä ja ne on väistämättä luettava eräiksi kasvuympäristön tekijöiksi. Myös ja aivan erityisesti aikuiset ovat keskellä globaaleja tietoverkkoja ja verkostoitumista, massiivisen tiedontuotannon ja informaation kuluttajina sekä tuottajina. Aikuisten elämä määrittyy postmodernissa ajassa yhdeltä osaltaan sosiaalisesta mediasta. Aikuisuuteen liittyvät uudet kehitystehtävät, kuten työelämä, parisuhteet, perheen perustaminen, ja lisäksi lapset toimivat aikuisen kehitystä muovaavina tekijöinä (Hoare 2011).

Vaikkakin geneettiset ja kasvatukselliset tekijät ovat yhteiskunnallis-kulttuuristen tekijöiden lisäksi oleellisia, aikuisen kehityksessä näiden tekijöiden rinnalle muotoutuu ihmisen yksilöllisyyden valikoiva ja ohjaava rooli. Minuuden kehitys on koko elämän kestävä prosessi, jossa yksilö luo ja määrittää omia rajojaan ja valintojaan. Mainittakoon tässä kuriositeettina, että käsitys itseyyden tai minuuden olemassaolosta on sinällään metafyyminen, ja samalla myös kulttuurisidonnainen ilmiö. Pysyvän itseyyden ja minuuden olettaminen on koettu ongelmalliseksi esimerkiksi joissakin narratiivisiksi luokiteltavissa lähestymistavoissa. Minuuden määrittelemisen katsotaan olevan kuhunkin tilanteeseen soveltuva tarinan tuottamista, identiteetin tilannekohtaista konstruointia (Adams, Josselson & Lieblich 2006). Voidaan kysyä, oletetaanko tällaisessa lähestymistavassa minuuden pysyvä eksistenssi ja jatkuvuus. Kulttuurisidonnaisuudesta voidaan puhua silloin, kun esimerkiksi uskontoon ei liity olettamusta minuuden olemassaolosta tai jatkuvuudesta (esim. buddhalaisuus).

Tässä artikkelissa lähdetään kuitenkin taustaoletuksesta, jossa oletetaan ihmisen itseys olemassa olevaksi, puuttumatta siihen millaisen

olemassaolon tapa (fyysinen, ajallis-avaruudellinen, käsitteellinen tai hypoteettinen) sille oletetaan. Tällöin käsitellään kehityspsykologisia malleja, joissa ajattelun kehitykseen liitetään autonomian vahvistuminen (Labouvie-Vief 1982; 2006). Vasta viimeisen parinkymmenen vuoden aikana kehityspsykologiassa on herätty kysymään, millä tavoin aikuisen ajattelu eroaa laadullisesti nuoren ajattelusta. Pessimistinen ajattelutapa, jonka mukaan aikuisuus ei sisällä enää radikaalia muutosta ja uuden kehittymistä, on saanut väistyä optimistisemmän käsityksen tieltä. Muodikkaaksi on esimerkiksi käynyt keskustelu siitä, kuinka kognitiivinen kehitys aikuisuudessa ja vanhuudessa ei ole kykyjen hidasta rappeutumista, vaan pikemminkin joidenkin uusien ajattelumuotojen syntymistä (Hoare 2011). Akateemisen psykologian piirissä ajattelun käsite määritellään yleisesti niin, että se tarkoittaa tiedon käsittelyyn ja prosessointiin liittyviä ilmiöitä. Kognitiivisessa psykologiassa, jossa tutkitaan tietämistoiminnoiksi kutsuttuja tekijöitä, ne jaetaan perustavalla tasolla neljään eri osa-alueeseen: aistimiseen ja havainnointiin, muistiin, oppimiseen ja ajatteluun. Kehityspsykologinen kognition tutkimus tarkastelee, kuinka ajattelun laadullinen muutos tulee mahdolliseksi ihmisen elämänkulun aikana.

Yhtenä vahvana juonteena aikuisen ajattelun kehityksessä nähdään se, että aikuisen laaja-alainen kokemustausta mahdollistaa itsenäisesti eri viitekehyksistä integroidun käsityksen muodostamisen (Kallio 2011). Yleensä tähän liitetään kyky autonomiseen ajatteluun: aikuinen kykenee itsenäisyyteen toisten itsenäisten toimijoiden kanssa, punnitsemalla ja arvioimalla argumentaation perusteita. Yhtäältä painotus on siis yksilössä itsessään, mutta myös niissä komplekseissa vuorovaikutussuhteissa, joissa aikuinen elää (Hoare 2011).

Tutkimuksen lähtökohtana Piaget'n teoria ja siitä irtaantuminen

Piaget'n teoria kognitiivisesta kehityksestä (Inhelder & Piaget 1958; Piaget & Inhelder 1977) on kahlinnut tutkijoita viimeisten vuosi-

kymmenten ajan, kun on ollut kyse ajattelun taitojen tutkimuksesta (Commons, Sinnott, Richards & Armon 1989; Hoare 2011). Se on saatettu nähdä eräänlaisena yleisteoriana, joka kuvaa ”ajattelun kehitystä yleensä”. Sen fokus on kuitenkin vain yhdellä rajatulla kognition alueella: kausaalis-loogisen ajattelun kuvauksessa, ja siinä kuinka se näyttää kehittyvän kohti hypoteettis-deduktiivista ajattelua, päättelyn korkeinta astetta. Kuuluisa kehitysvaihetheoria sensomotorisista operaatioista formaaleihin operaatioihin koskee nimenomaan fysikaalista todellisuutta koskevan syy- ja vaikutuspäättelyn tutkimusta. On kuitenkin kyseenalaista väittää, että kyse olisi yleisestä kognition kehitysteoriasta, jonka avulla kyetään kuvaamaan ja selittämään ajattelun toimintaperiaatteita kaikille sisältöalueille siirrettynä. Kausaaliajattelun kehitysteoriaa luodessaan Piaget on käyttänyt luonnontieteellisen tehtäväalueen menetelmiä (fysiikka, kemia), mikä jo sinällään heijastaa tutkimuksen lähtökohtia, ja myös sitä, mitä tuloksista voidaan päätellä (ks. esim. Inhelder & Piaget 1958).

Piaget’n teoriassa psykologinen kuvaus sisältää sekä kehityksen rakenteen että sen muutostekijöiden arviointia. Tutkimukseen sisältyy ajatus siitä, että voidaan eristää ilmiötä kuvaavat peruspiirteet, jotka ovat sille tyypillisiä. Muutostekijöillä viitataan niihin tekijöihin, jotka aikaansaavat kehitystä, siten, että voidaan puhua jo olemassa olevan muuntumisesta uudeksi ja laadullisesti uuden esiintulosta (vrt. Kallio & Marchand 2012). Kehityksen muotoa koskevan analyysin tulisi pyrkiä määrittelemään tutkittavan ilmiön perusrakenne ja tekijöiden väliset suhteet. Kehityksen muutostekijöiden analyysin tulisi puolestaan tarkastella kehityksen prosessuaalisia, toiminnallisia tekijöitä jotka mahdollistavat uuden ilmaantumisen. Rakenne ja muutos esiintyvät kehityksen kuluessa aina toisistaan monimutkaisesti riippuvina (Kallio 1998; Piaget & Inhelder 1977).

Kehityksen kulku etenee ympäristön hallinnan laajenemisella. Se ei kuitenkaan ole ainoa toiminnan ulottuvuus. Ihmisen toiminnalla on aina jotkut rajat: voimme toimia ainoastaan tiettyjen rajoitusten alaisuudessa. Jatkuvaa kehitystä eteenpäin pakottava voima onkin se, että tottumuksia on pakko muuntaa ja muokata. Muutoksen paine

on kehitystä pakonomaisesti edistävä voima. Toimintamuotoja on muutettava tilanteessa, jota on mahdoton ymmärtää jo olemassa olevan ymmärryksen puitteissa. Kyse on näennäisesti kahdesta eri laatusesta ilmiöstä, joista toinen on suhteellisen vakaa, ja toinen puolestaan vakautta horjuttava tekijä (näitä konstruktivismiin viittaavia tekijöitä Piaget kuvaa käsitteillä akkommodaatio ja assimilaatio). Kehitys on mahdollista vain siten, että jo olemassa oleva joutuu joustamaan ja samalla ilmiö muokkautuu uuteen muotoon. Jokainen toimintarakenne kuten myös ajattelu, on nähtävä erityiseksi tasapainon muodoksi, enemmän tai vähemmän pysyväksi omalla rajoitetulla alueellaan, mutta tämän pysyvyyden menettäväksi, kun saavutetaan alueen rajat.

Todellisuuden haltuunotto on siis toiminnan laajenemisen ja esteellisyysprosessia, jossa jatkuvasti tavoitellaan jäsentyneempää tilaa (vrt. Kallio 1998). Piaget oli kuitenkin pessimistinen aikuisen ajattelun kehittymisen suhteen: uutta kehitystä formaalin ajattelun jälkeen ei teorian mukaan ole. Formaali ajattelu voi kylläkin muuntautua yhtä kompleksisemmaksi ja tiedostuneemmaksi, mutta tämä ei oikeuta uuden kehitysvaiheen olettamista (Inhelder & Piaget 1958; Kallio 2011; Piaget & Inhelder 1977). Piaget'n teorian sisällä on siis teleologinen oletus, että kausaalijattelun kehityksellä on olemassa päätepiste, ja että tässä kehityskulussa ei ole mahdollisuutta poikkeuksiin, eri tietä kulkevaan kehitykseen tai ylipäänsä ei-deterministiseen muutokseen. Teoriassa siis oletetaan jo lähtökohdallisesti olemassa olevaksi telos, jota kohti kausaalijattelu välttämättä kulkee. Piaget'n teorialla on edelleen oma, vankka kannattajakuntansa. Esimerkiksi Shayer ja Adey tutkimusryhmineen ovat kehittäneet sekä psykometrisesti tarkkoja ajattelumuodon mittareita että kausaalijattelun kehittämisohjelman (Adey & Shayer 1994). Piaget'n kehitysteoriaan pitäytyminen tuo esille kuitenkin vaikeuksia, jos se ymmärretään jonkinlaiseksi kaikenkattavaksi kognitiota kuvaavaksi teoriaksi. Teorian teleologisuus ja uskomus siitä, että formaali ajattelu on korkein kehitysvaihe, on saanut osakseen runsaasti kritiikkiä. Eräänä esimerkkinä tästä on ns. postformaalin ajattelun mallien luominen kehityspsykologiassa viimeisten vuosikymmenien aikana (esim. alkuvaiheessa Commons, Sinnott, Richards & Armon 1989).

Koska Piaget'n teoria on hyvin luonnontieteellispainotteinen, se on johtanut myös arvosteluun koskien kausaalijattelun heikkoa sovellettavuutta muille kuin luonnontieteellisille aloille. Voidaan esimerkiksi kysyä, millä ehdoin kausaalijattelu on soveltuvimmin kognition muoto sosioemotionaalisten kysymysten ratkaisemiseen? Kuinka voidaan ratkaista pelkästään kausaalilogiikkaa käyttäen ratkaista esimerkiksi luovuutta edellyttävä ongelma, tai esimerkiksi tunteita koskeva kysymys? Vai onko niin, että kausaalijattelu voi käyttää ainoastaan tilanteissa, jossa ongelman muotoilu on selkeä ja suljettu, ja jossa annetuista ehdoista voidaan tehdä ainoastaan tietyt, ehdoista johdettavat päätelmät? Tällaiset kysymykset ovat johtaneet edellä viitattuun postformaalin ajattelun mallien olettamiseen, mutta myös olleet alkuvirikkeenä lukuisille muille kognitiota kuvaaville uusille malleille (Kallio 2011). Tämä käytännönläheinen asenne korostaa aikuisiän ajattelun tutkimukseen järkipäisen päättelyn rinnalla myös muitten psyyken alueitten kuten tunteiden ja persoonallisuuden muutoksen ja niiden keskinäisen monimutkaisen integroitumisen huomioon ottamista (Hoare 2011).

Tyypillinen väite näitä uusia postformaaleja malleja konstruoidessa on ollut, että aikuisen ajattelun kolme vaihetta ovat ehdoton ajattelu (*absolutismi*), suhteellinen ajattelu (*relativismi*) ja kokoava sekä yhdistävä (*dialektinen, evaluoiva, integroiva*) ajattelu (Kramer 1983; Kallio 2011; Marchand 2001; Commons ym. 1989; Kallio, tulossa). Ajattelun kehitys kulkee siten ehdottomien totuuksien kautta kohti suhteellisen ajattelun hyväksymistä, ja korkeimpana tasona pidetään useamman näkökulman huomioonottavaa ja niitä selektiivisesti yhdistävää ajattelua (Alexander & Langer 1990; Commons ym. 1989; Hoare 2011; Rybash, Hoyer & Roodin 1986). On huomattava, että osa tutkijoista on nimennyt mallinsa uudeksi kehitysvaiheeksi Piaget'n formaalin ajattelun vaiheen jälkeen, eli ns. ”postformaaliksi ajatteluksi”, osa ei.

Kramer (1983) on analysoinut esitettyjä postformaalin ajattelun malleja, ja hänen mukaansa niillä kaikilla on yhteneväisiä piirteitä. Hänen mukaansa näiden mallien edustama väitetty postformaali

ajattelu on määriteltävissä relativistis-dialektiseksi ajatteluksi. Kallio (2011) on puolestaan esittänyt, että mallien yhtenevä piirre on tulkittavissa integroivaksi ajatteluksi, samalla todeten sen, että postformaalin malleilla on yhteyksiä eräisiin muihin tunnettuihin malleihin kuten episteemisen kehityksen ja eksperttiyden sekä viisauden tutkimukseen. Seuraavassa käsitellään tarkemmin erästä aikuisuuden mallia, jossa integroitumisprosessin ytimen nähdään olevan tunteiden ja järjen yhdistymisessä. Mallin kehittäjä, Gisela Labouvie-Vief, on eksplisiitaisesti nimennyt mallin postformaalin ajattelun kuvaukseksi. Koska tilanne postformaalin ajattelun käsitteen suhteen on selkiintymätön ja epävarma (Kramer 1983; Marchand 2001; Kallio 2011), seuraavassa malli nimetään yleisellä tasolla ”erääksi aikuisuuden ajattelun malliksi”.

Ajattelun mythos ja logos

Labouvie-Vief (1994) lähtee pääteoksessaan liikkeelle toteamuksesta, että koko länsimaaisessa ajattelun perinteessä on läpikäyvä teemana ollut dualistinen, kaksijakoinen käsitys ihmisen ajattelun luonteesta. Freudin (1981) psykodynaamisessa teoriassa puhutaan ihmisen primaari- ja sekundaariajattelusta, toisin sanoen, ihmiseen sisältyy sekä irrationaalista että rationaalista ajattelua. Freud kutsuu loogis-rationaalista päättelyä psyyken ”sekundaariprosessiksi”, kehityksellisesti myöhäsyntyisemmäksi ajatteluksi kuin primaariprosessointi. Taus-talla on antiikin historia ja erityisesti filosofi Platon, tai Platonin tietynlainen ajattelun tulkinta. Tärkeä käsite on tällöin *logos*. Logos on jotakin, joka voidaan ilmaista rationaalisilla termeillä, ja jonka pohjalta ajattelussa voidaan päätyä objektiiviseen tietoon ja totuuteen. Ajattelu olisi ideaalimuodossaan virheetöntä, kun siitä on poistettu subjektiiviset ja muut hämärtävät tekijät. Tätä ajattelua Labouvie-Vief (emt.) kutsuu nimillä rationaalinen, analyttinen, tietoinen, abstrakti ja formaalis-looginen ajattelu. Platonin esittämä ideaoppi edustaa puh-taimmillaan tätä järjen ja käsitteiden ylivoimaa suhteessa aineelliseen, lihalliseen ja fyysiseen sekä myyttis-irrationaaliseen. Logos-ajattelu

on lisäksi sen tyyppinen ajattelumuoto, johon ns. keskimääräisen, normaalin kehityksen tulisi aikuisuudessa johtaa (eräänlainen *telos*, kehityksen ihanteellinen päätepiste). Piaget'n ajatus loogisen ajattelun teleologisesta ja väistämättömästä kulusta kohti formaalia ajattelua puhtaana, korkeimmin kehittyneenä muotona on jossakin mielessä hyvä esimerkki tällaisesta logos-ajattelun merkityksen korostamisesta.

Toisaalta länsimaisessa ajattelun historiassa on vahvana myös ajattelun perinne, jota Labouvie-Vief kutsuu *mythos*-ajatteluksi. Tällainen ajattelu on, päinvastoin kuin logos-ajattelu, konkreettia. Arkiajattelu, joka nousee toiminnan praksiksesta, on tästä hyvä esimerkki. Myyttinen ajattelu sisältää myös mielikuvituksen, ja yleisesti ottaen kaiken sellaisen yksilöllisyyden ja subjektiivisuuden mukaantulon, johon logos-ajattelu ei kykene. Tälle alueelle voidaan sisällyttää ihmisen sisäisyyden kokemuksellinen yksityisyys, joka ei ole objektiivisin menetelmin verifioitavissa. Myös tunteet, aistimukset, myytit, sadut ja unet ovat tällaisen ajattelun muotoja. Freudin (1981) termin tässä on siis kyse primaariprosesseihin tukeutuvasta ajattelusta, varhaisimmista ajattelun muodoista, jotka ovat vallalla varhaiskehityksessä.

Labouvie-Vief väittää, että näiden kahden ajattelun muodon välillä on ollut ja on edelleen länsimaisessa kulttuurissa paradoksaalinen ja ristiriitainen keskinäissuhde. Hänen mukaansa niiden välinen suhde voidaan ymmärtää kahdella tavalla: 1) suhde on vertikaalinen ja hierarkkinen, tai 2) suhde on dialektinen ja lateraalinen. Vertikaalis-hierarkkisen hypoteesin kannattajat ovat taipuvaisia näkemään logos-ajattelun ajattelun kypsimpänä muotona, ja sille alisteisena, kehittymättömämpänä muotona toimii *mythos*-ajattelu. Siten logos eräällä tavalla kontrolloi ja sen tulee kontrolloida *mythos*: logos-ajattelu on kehittyneempää ja normatiivisesti ylempänä kuin myyttinen ajattelu. Piaget seuraa tätä rationalismia painottavaa suuntausta, joka on ns. länsimaisessa (anglo-amerikkalaisessa ja eurooppalaisessa) tieteenperinteessä ja oppihistoriassa vahva. Logos, järki, järjelelvä päättely olisivat tämän mukaisesti kaikkein ylimpiä kehityksellisiä saavutuksia. Eikä yksinomaan Piaget ole tulkinnut näitten ajattelumuotojen keski-

näissuhdetta näin, väittäähän myös Freud että sekundaariprosessit ovat kehittyneempi psyykkisen toiminnan rakenne kuin primaariprosessit.

Rationalismin mukaan kypsä ajattelu voidaan kuvata käsitteellisesti: kypsässä ajattelussa etsitään universaaleja ideoita ja periaatteita, lainalaisuuksia. Totuuden käsite on tällöin universaali, jotakin, joka voidaan saavuttaa käyttäen tiettyjä menetelmiä tai päättelyn lainalaisuuksia. Henkisyyn käsite on liitetty usein tällaiseen loogiseen, rationaaliseen ja yleistä etsivään ajatteluun. Henkinen on hierarkisesti korkeampaa kuin ihmisessä oleva, eläimille yhteinen aistimellis-kehollinen luonto (käsite henkinen on tässä kuitenkin erotettava käsitteistä hengellinen ja uskonnollinen, joilla on eri merkitys).

Eräät tieteen historian tutkijat näkevät tässä myös erottelun maskuliinisen ja feminiinisen tietämisen tapojen välillä (Suutala 1993), mihin myös Labouvie-Vief (emt.) viittaa. Länsimaaisessa kulttuurissa logos- ja mythos-ajattelua voidaan käsitellä myös sukupuolijärjestelmän mukaisesti. Rationaliteetti on usein ymmärretty maskuliiniseksi, mielikuvitus naiselliseksi piirteeksi (vaikkakin esimerkiksi Nurminen 2008 on osoittanut palkitussa teoksessaan, että tieteen historia on myös tutkijanaisten historiaa). Labouvie-Vief näkee tässä – todennäköisesti alkuperäisimmin platonistisessa ja myöhemmin myös descartesilaisessa dualismissa – alun sille kehitykselle, joka on johtanut loogisen ajattelun merkityksen voimistumiseen ihmistä oleellisimmin luonnehtivana piirteenä. Yksilönkehitykseen sisältyy luontainen kehityslieki jossa sisäinen ja ulkoinen maailma erotetaan toisistaan subjektiiviseen ja objektiiviseen maailmaan. Todelliseksi maailmaksi attribuoidaan se, mikä on objektiivisesti havaittavaa ja mitattavaa eli itselle ulkoinen todellisuus. Tämä kehityssuunta johtaa myös sisäisen, subjektiivisen sekä kokemuksellisen todellisuuden arvon vähättelyyn. Aikuisen kehityksessä lapsenomaiset piirteet vähenevät kasvun myötä, ja tilalle astuu aikuisuus. Tämä merkitsee myös sitä, että mielikuvituksen ja tunteenomaisen ajattelun osuutta yritetään kieltää ja tukahduttaa aikuistuttaessa. Jos aikuinen ihminen ilmaisee itsessään lapsenomaisia piirteitä ja lapsenomaista ajattelua, ilmiötä kutsutaan regressioksi,

joka ei ole hyväksyttävää kuin erityistilanteissa. Oleelliseksi siis nousee näiden kahden ajattelumuodon keskinäinen suhde. Onko suhde vastakkainen? Onko suhde keskinäisesti hierarkkinen? Millainen kehityksellinen jatkumo näiden välillä vallitsee vai vallitseeko sitä lainkaan? (vrt. Alexander & Langer 1990). Perinteisessä, rationalismia painottavassa ajattelussa logos on arvostettavin ja kehittynein piirre.

Labouvie-Viefin mallissa ydinajatuksena näyttää olevan tunteiden ja ajattelun välisen kuilun ylittäminen. Hän vastustaa järjen asettamista kehitykselliseksi korkeimmaksi saavutukseksi. Vertikaaliin malliin sisältyvä ajatus kahden ajattelumuodon keskinäisestä hierarkisoitumisesta saa siten kilpailijakseen ajatuksen siitä, että nämä ajattelumuodot ovat toisiaan täydentäviä ja toisiaan rikastuttavia, ja ne ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Suhde on siis tasa-arvoinen ja toinen toistaan rikastuttava.

Tässä lateraalissa mallissa ajattelumuodot ovat keskinäisessä dialogissa. Toinen ajattelumuodoista luo ajattelulle rikkautta, toinen tarkkuutta. Tässä katsantokannassa oletetaan, että kumpakaankaan ajattelutapaa ei voida redusoida toiseen. Ne edustavat erilaisia ja toisiinsa palautumattomia osa-alueita, jotka ainoastaan yhdessä luovat mielen kypsyyden. Mythos-ajattelua ei voida kuvata logos-ajattelun kehitysmättömämpänä muotona (vrt. Jung 1991). Tässä Labouvie-Vief esittää selvästi Piaget'n kehitysteoriasta poikkeavan oletuksen ja erkaantuu jo lähtökohdallisesti rationalismia painottavista ajatuskuluista. Tiivistetysti sanottuna, vertikaali ja lateraali kognitiivinen organisoituminen sisältävät erilaiset käsitykset siitä, mitä on kypsää, aikuismaista ajattelua.

Labouvie-Vief näkee Jungin (1991) teoriaan sisältyvän individuaatioajatuksen sisältävän samoja ajatuksia kuin hän itse esittää. Individuaatio, yksilöityminen mahdollistuu Jungin mukaan keski-ikässä. Se ei ole mahdollista ilman aikuisen elämäkokemusta. Tähän yksilöitymiskehitykseen sisältyy alitajuisen ja tietoisien mielen, valon ja varjon, miehisen ja naisellisen yhdistyminen. Torjuttu piilotajuinen, torjuttua tunnesisältöä kantava aines pyrkii tässä muutoksessa integroitumaan tietoiseen, rationaaliin mieleen. Siten ihmisen sisäinen kehityksellinen

muutos keski-ässä pyrkii eräänlaiseen integraatioon, jossa toisilleen vastakkaiset puolet ja piirteet yhdistyvät kokonaisuudeksi (Jung 1991).

Lopuksi

Aikuisen ajattelun kehitystä voidaan lähestyä muidenkin käsitteiden kautta, tosin useimmilla uusilla malleilla on samankaltaisia painotuksia koskien aikuisen ajattelun luonnetta kuin on jo todettu. Baltesin tutkimusryhmä (Baltes & Staudinger 2000; ks. myös Ardelt 2004) on tutkimuksissaan keskittynyt viisauden ilmiön tutkimukseen. Heidän mukaansa postformaalin ajattelun tutkimus eräiltä osatekijöiltään on samalla viisauden tutkimusta, tai laajemman ilmiön, viisauden kognitiivisen komponentin tutkimusta. Viisauden kriteeristöön kuuluu mm. elämänkulun aikaisen relativismin kehittyminen, epävarmuuden tunnustaminen ja sieto sekä viisas toiminta. Myös episteemisen ymmärryksen ja eksperttiisiedon tutkimuksella näyttää olevan yhteyksiä postformaalin ajattelun käsitteelliseen sisältöön (Kallio 2011). Episteemistä ymmärrystä, jolla viitataan siihen kuinka tieto ja totuus ymmärretään sekä kuinka ne perustellaan, on tutkittu paljon (ks. esim. King & Kitchener 1994). Eksperttiisiedon käsitteellä taasen viitataan korkeatasoiseen asiantuntijatietoon, joka kehittyy teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnan välisessä vuorovaikutuksessa, esimerkiksi autenttisissa työelämätilanteissa (Ardelt 2004). Sekä episteemisen kehityksen, viisauden ja eksperttiyden tutkimuslinjoissa pyritään ylittämään rajoja yhdistämällä eri osa-alueita toisiinsa. Esimerkiksi eksperttiisiedossa integroitavina kohteina ovat hiljainen tieto (*tacit knowledge*) ja teoreettinen tieto (vrt. Kallio tulossa).

Kallio (2011; tulossa) onkin esittänyt, että lukuisten erilaisten mallien innovoinnin sijasta tulisi keskittyä niihin yhteneviin piirteisiin, joita nämä aikuisen psyykkistä kehitystä kuvaavat viitekehykset ovat tuoneet esille. Tämä yhdistävä ydintekijä on ajattelun, tunteiden ja toiminnan integrointi. Tutkijat näyttävät eroavan siinä, mitä psyyken alueita integroidaan keskinäisesti, mutta suhteellinen yksimielisyy

on siitä, että aikuisuudessa eri psykologis-sosiaalisten alueitten monitasoinen yhdistämisyrittäminen on merkittävä kehityksellinen tehtävä tai saavutus. Samalla tämä sisältää holistisen oletuksen aikuisen tutkimuksesta: mitään osa-aluetta ei voida tutkia ja ymmärtää ilman kontekstiaan ja laajempaa ympäristöään, johon se on suhteessa.

Lähteet

- Adey, P. & Shayer, M. (1994). Really raising standards. Cognitive intervention and academic achievement. London: Routledge.
- Alexander, C. & Langer, E. (1990). Higher stages of human development. Perspectives on Adult Growth. USA: Oxford University Press.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system. A critical review. *Human Development*, 47, 257–285.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122–136.
- Commons, M. L., Sinnott, J. D., Richards, F. A., & Armon, C. (Eds.). (1989). Adult development: Vol. 1. Comparisons and applications of adolescent and adult developmental models. New York: Praeger.
- Freud, S. (1981). Johdatus psykoanalyyssiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Hoare, C. (2011). The Oxford handbook of reciprocal adult development and learning. New York: Oxford University Press.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. New York: Basic Books.
- Jung, C.G. (1991). Symbolit: Piilotajunnan kieli. Helsinki: Otava.
- Kallio, E. (1998). Training of students' scientific reasoning skills. Jyväskylä University: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 139. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13385> (9513912922.pdf). Luettu 28.10.2013.
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology* 21(6), 785–801.
- Kallio, E. & Marchand, H. (2012). An Overview of the Concepts of Change and Development: From the Premodern to Modern Era. Teoksessa Tynjälä, P., Stenström, M.L. & Saarnivaara, M. (toim.) Transitions and Transformations in Learning and Education. Springer, 21–50.

- Kallio, E. (toim.) (tulossa). Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Käsikirjoitus toimitettavasta teoksesta.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kramer, D. (1983). Post-Formal Operations? A Need for Further Conceptualization. *Human Development* 26(2), 91–105.
- Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue. *Human Development*, 25, 161–191.
- Labouvie-Vief, G. (1994). *Psyche and Eros. Mind and Gender in the Life Course*. NY: Cambridge.
- Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of adult thought. Teoksessa J. Arnett & J. Tanner (Eds) *Emerging adults in America*. Washington: APA.
- Marchand, H. (2001). Some reflections on post-formal thought. *The Genetic Epistemologist* 29(3). Saatavilla: <http://www.tiac.net/commons/Some%20Reflections%20on%20Postformal%20Thought.html>
- Nurminen, M.T. (2008). *Tiedon tyttäret. Oppineita eurooppalaisia naisia antiikista valistukseen*. Helsinki: WSOY.
- Piaget, J & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rybash, J., Hoyer, J. & Roodin, P. (1986). *Adult Cognition and Aging*. Pergamon Press.
- Suutala, M. (1996). *Naiset ja muut eläimet: Ihmisen suhde luontoon länsimaisessa ajattelussa*. Helsinki: Yliopistopaino.

LUKU 2

AIKUISTEN OPISKELU, TYÖ JA ELÄMÄSSÄ SUUNNANOTTO OHJAUKSEN JA NEUVONNAN MAHDOLLISUUTENA

Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Tämän osan työnimenä oli pitkään ”Ohjaus ja neuvonta aikuisen opiskelun, työn ja elämässä suunnanoton mahdollisuutena”. Ohjaus ja neuvonta asettuisivat päähenkilöksi, joka rakentaa aikuisista ja heidän elämänsäkulustaan itselleen kohdetta. Tällainen kohdeorientoitunut lähestymistapa lienee tyypillinen niin opetukselle ja kehittämiselle kuin neuvonnalle, ohjaukselle ja terapiallekin: todellisuutta lähdetään rakentamaan painotteisesti ammatillisesta toiminnasta, ei elämäntodellisuuksista käsin.

Keskustelujen virittämänä näkökulma ja nimi kääntyivät otsikoksi: Aikuisen opiskelu, työ ja elämässä suunnanotto ohjauksen ja neuvonnan mahdollisuutena. Näin päin tarkasteltuna aikuisten opiskelu ja elämäntodellisuudet ovat ohjauksen päähenkilöinä. Ohjaukselle ja neuvonnalle avautuu mahdollisuuksia toimia, jos toimintaperiaatteilla ja työkäytännöillä on riittävästi itseymmärrystä, sosiaalista ja yhteiskunnallista tietoisuutta sekä tarttumapintaa elämäntodellisuuksiin.

Ohjaus ja neuvonta koulutuksessa ja työelämässä

Ohjaustyötä toteutetaan ammatillisena toimintana useissa eri toimintaympäristöissä, koulutus- ja työorganisaatioissa, perhe- ja sosiaalityössä, terveydenhoidossa ja kuntoutuksessa. Ohjauksen ydin on tarjota yksilölle aikaa, tilaa ja arvostusta, jotta hän voi pohtia ja selkiyttää elämäntilannettaan ja kehitellä tapoja elää eteenpäin voimavaraistuneena. Ohjausta (*guidance and counselling*) tarkastellaan seuraavassa erityisesti oppimiseen, koulutukseen ja työhön kytkeytyvinä palvelujärjestelyinä sekä henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvana tukitoimintana.

Näyttämönä on täten ohjaus ja neuvonta (*educational and vocational guidance and counselling*) koulutuksen ja työelämän kentillä. Toisinkin termein näyttämö voidaan valaista: kyse on elämänuraohjauksesta (*career guidance and counselling*). Englanninkielinen käsite *career* on merkitykseltään laaja-alaisempi kuin suomenkielinen vastine *ura*, jolla kapeimmillaan tarkoitetaan nousujohteista työuraa. Career eli elämänura käsitteenä virittää tarkastelemaan oppimista, opiskelua ja työtä ihmisen elämän kokonaisuudessa (ks. esim. Onnismaa 2007, 78–81; Richardson 2000; 2009). Guidance- ja counselling-käsitteiden avaaminen on myös paikallaan, vaikkei tämä olekaan yksiselitteisesti toteutettavissa. Guidance-painotteisessa ohjaustyössä asiakkaan tilanteen selvittäminen on yhteistoiminnallista, mutta ratkaisujen etsimisessä painottuu tietojen jakaminen ja neuvonta. Counselling-painotteisessa ohjauksessa korostetaan enemmän sekä yhteistä että asiakkaan refleksiivistä työskentelyä tilanteen selkiyttämiseksi ja ratkaisujen kehittelemiseksi.

Ohjaus ja neuvonta voivat toteutua omana ammattinaan tai osana muita toimintoja, esimerkiksi opetusta, sosiaalityötä tai johtamista. Ohjaustyötä tehdään useimmiten monien toimijoiden yhteistyönä. Niinpä ohjaus ja neuvonta ovat toimintoina vaikeita määrittää ja saatavat jäädä näkymättömäksi toiminnaksi (ks. esim. Onnismaa 2003; 2007). Ei ole niin ikään helppoa todentaa ja luotettavasti arvioida ohjauksen vaikutuksia ja vaikuttavuutta osana ihmisten elämänsel-

kua ja koulutus- ja työelämän toimivuutta Seuraava määritys pyrkii tavoittamaan ohjaus- ja neuvontatyön ytimen:

Ohjaus- ja neuvontatyössä (counselling and guidance) toimitaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaaisesti 'asiakkaan' roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille (British Association of Counsellors, Spangar ym. 2000, 7).

Ohjauksen työmuotoina voivat olla niin henkilökohtaiset keskustelut, ryhmäohjaus, verkko-ohjaus kuin verkostotyökin. Ohjaustyö jäsennettään usein ammatillisena keskusteluna. Ohjaus on ammatillista toimintaa, jonka kautta mahdollistetaan yksilöitä selventämään ja muotoilemaan toimintansa perustaa ja tunnistamaan elämäntoimintoja siten, että he voivat paremmin elää elämäänsä – mahdollisesti toisin toimien. Ohjaus voi toimia apuna yksilön tunnistaessa ja pohtiessa toimintaansa sekä elämäänsä vaikuttavia, voimaannuttavia ja sekoittavia tekijöitä. Ohjaus voi toimia myös oppimisen paikkana. Ohjaustilanteissa yksilö voi kehittää ja oppia sellaisia tulkinnallisia voimavaroja, joilla hän lisää suuntautumisen voimavaroja. Jotta ohjaustyö olisi toimivaa oppimiskumppanuutta, ohjaustyöltä edellytetään itseymmärrystä, sosiaalista tietoisuutta ja tarttumapintaa elämäntodellisuuksiin.

Ohjauksen ja neuvonnan kentät ja muodot

Koulujen ja oppilaitosten opinto-ohjaus on koulutuksellisen ja ammatillisen suuntautumisen ohjauksen vakiintunein kenttä Suomessa. Huomattava osa aikuiskoulutuksessa toimivien opettajien ja kouluttajien työstä on nykypäivinä ohjaustyötä. Aikuisoppilaitoksissa opiskelun henkilökohtaistamista on kehitetty 1990-luvulta lähtien (Onnismaa 2007, 16–21). Ohjaus- ja neuvontatyötä tekeviä on opetus- ja koulutussektorilla, työ- ja elinkeinopalveluissa, moninaisissa kehittämishankkeissa sekä työpaikkojen ohjaustehtävissä ja erilaisten

yhdistysten piirissä (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 12–14). Ohjausalan toimijoita on jossain määrin myös yksityisinä yrittäjinä. Taulukko 1 esittelee tärkeimmät ohjauksen ja neuvonnan muodot Suomessa eri toimintaympäristöissä. Vapaa kansansivistys puuttuu tästä taulukosta.

Koulutusinstituutioiden ohjaustoimintaa jäsennetään yleisesti holistisen opiskelijälähtöisen mallin kautta (Kasurinen 2004; Herranen & Penttinen 2008). Holistinen opiskelijälähtöinen malli (Watts & van Esbroeck 2000; van Esbroeck 2008) pitää sisällään kolme ohjauksen osa-aluetta: oppimisen ja opiskelun ohjauksen, elämäntilanteen ja persoonallisen kasvun psykososiaalisen tuen sekä ammatillisen uraohjauksen. Oppimisen ja opiskelun ohjauksella viritetään opiskelijan toimijuutta ja valintoja erityisesti opiskelussa ja oppimisessa. Psykososiaalinen tuki tarkoittaa elämäntilanteen tukea ja siihen liittyvien henkilökohtaisten ja sosiaalisten kysymysten selkeyttämistä. Ammatillinen uraohjaus tukee koulutusreittien ja ammatinvalintaa, ammatillista kehittymistä sekä työelämäsiirtymiä. Mallissa korostetaan osa-alueiden päällekkäisyyttä ja ohjauksellisten kysymysten kokonaisuutta yksilön näkökulmasta. Mallissa painottuu myös ohjauksen toimijoiden yhteistyö. Informaaliset ohjaustahot, esimerkiksi perhe ja ystäväpiiri ovat mallissa mukana.

Taulukko 1. Ohjauksen ja neuvonnan kentät ja muodot Suomessa (mukaillen Onnismaa 2007, 19–20; Kasurinen ja Vuorinen 2003, 34–35).

	Ohjauksen ja neuvonnan toteuttaminen	Ohjaajat ja neuvojat
Perusopetus, vuosiluokat 1–6	Muuhun opetukseen sisällytettynä opittunteja. Myös henkilökohtaista ohjausta.	Luokanopettajat ja vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjaajat.
Perusopetus, vuosiluokat 7–9	Ohjauksen luokkatunnit, pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus ja työelämään tulustuminen.	Oppilaan- ja opinto-ohjaajat ja luokanohjaajat.
Lukio	Ohjauksen luokkatunnit, pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus ja opintokäynnit.	Opinto-ohjaajat, ryhmänohjaajat ja aineenopettajat.
Ammatilliset oppilaitokset	Erilliset opittunnit, pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus, ohjaus osana muuta opetusta, ura- ja rekrytointipalvelut sekä opintotoimistot.	Opinto-ohjaajat, ryhmänohjaajat ja aineenopettajat/kouluttajat.. Ammatillisissa alkuisoppilaitoksissa on vähän opinto-ohjaajia. Opiskelun henkilökohtaistaminen on kouluttajien vastuulla.
Ammattikorkeakoulut	Henkilökohtainen ohjaus, ura- ja rekrytointipalvelut, opintotoimistot sekä ohjaus osana opetusta.	Ohjauksesta vastaavilla ja siihen erikoistuneilla on useita nimikkeitä. Uusi ammattiryhmä opintopsykologit.
Yliopistot	Henkilökohtainen ohjaus, ura- ja rekrytointipalvelut, opintotoimistot sekä ohjaus osana opetusta.	Ohjauksesta vastaavilla ja siihen erikoistuneilla on useita nimikkeitä. Uusi ammattiryhmä opintopsykologit.
Vapaa sivistystyö: kansan- ja kansalaisopistot, opinto- ja koulutuskeskukset ja kesäyliopistot	Opintotilanteisiin, sisältöön ja ongelmatilanteisiin liittyvä ohjaaminen ja opastaminen	Henkilöstö

Työ- ja elinkeinotoimistot	Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus, koulutus- ja ammatitietopalvelu, ammatillinen kuntoutus, työvoimakoulutus sekä työnvälitys.	Ammatinvalintapsykologit, työvoimaohjaajat, koulutusneuvojat ja työvoimaneuvojat.
Työelämä	Ohjaukselliset käytännöt vaihtelevat: mentorointi, valmentavat johtamistyyli, työpaikkaohjaus, työnohjaus, konsultaatio ja outplacement eli tuki irtisanomisen yhteydessä.	Esimiehet, henkilöstökouluttajat, mentorit, perehdyttäjät, työpaikkaohjaajat, sekä organisaation ulkopuoliset ohjaajat, työnohjaajat tai konsultit.
Kuntoutus ja terveydenhuolto Kirkko Sosiaali- ja nuorisotoimi	Ohjaus ja neuvonta ovat osa kuntoutus- tai hoitosuunnitelmaa, sosiaali- tai nuorisotyötä, perhetyötä tai seurakuntien sielunhoitoa	Kuntoutusneuvojat ja – ohjaajat, sosiaali-, perhe- ja nuorisotyöntekijät, psykologit, terapeutit, muu terveydenhoitohenkilöstö sekä seurakuntien henkilöstö.
Moniammatilliset hankkeet Työpajat, Ohjaamot	Henkilökohtainen ja pienryhmäohjaus. Työssäoppimisen ohjaus, työkokeilut ja työpajat.	Hankehenkilöstö. Oppilaitosten, TE-palvelujen ja muiden alojen ja järjestöjen hankkeeseen osallistuva henkilöstö.

Työelämän ohjaustyötä voidaan tehdä monista asemista käsin sekä työorganisaatioiden sisällä että ulkopuolelta. On kyse henkilöstöstä, joka toimii ohjaajana tai jonka työhön kuuluu myös ohjausta. Ohjaustyö voi olla osana esimerkiksi työpaikkaohjaajan, työssäoppimisen ohjaajan, henkilöstökouluttajan tai johtajan työtä. Ohjaustyö voi olla myös pääsisältönä työnohjaajan, henkilöstökouluttajan tai organisaa-tio- tai työterveyspsykologin työtä. Ohjaustyö voi olla myös tarjolla ostopalveluina, esimerkiksi outplacement-ohjauksen tai työnohjauksen palveluina (Vanhalakka-Ruoho 2005).

Ohjauksen aseman korostuminen koulutuksessa ja työssä on merkinnyt alan koulutusten vakiintumista ja laajenemista. Psykologikoulutuksen kautta luodaan muun muassa terveyspalvelujen, työvoimapalvelujen ja työorganisaatioiden ohjauspätevyyttä. Opinto-ohjaajan pätevyYTEEN (asetus 986/1998; muutosasetus 865/2005, 11 §) johtavaa ohjausalan yliopistollista koulutusta annetaan Itä-Suomen yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajaksi voi opiskella useissa ammattikorkeakouluissa. Opinto-ohjaajan kelpoisuuden hankkineita ohjaajia on ollut vähän aikuiskoulutuksessa ja työorganisaatioissa (Pajarinen ym. 2004). Ulla Nummisen ym. (2004) ja Mervi Pajarisen ym. (2004) arviointitutkimusten mukaan vuosituhannen vaihteessa alle kymmenesosalla aikuiskoulutuksessa ohjaustehtäviä hoitavista oli opinto-ohjaajan kelpoisuus ja asianmukainen koulutus, ja päätoiminen opinto-ohjaaja löytyy vain joka viidennestä oppilaitoksesta. Lisäkoulutusten kautta on pyritty nostamaan ohjauskoulutusta saaneiden ohjaajien määrää (Niemi-Pynttari & Ryhänen 2013). Ohjaus on ohjauksen asiantuntijoiden työtä, mutta koulutuksen ja työn kentillä ohjaustyö on osa monien muidenkin toimijoiden työtä. Näin ollen alan täydennys-koulutuksen tarve on suuri.

Ohjaus ammatillisena toimintana tekee myös itseään tarpeelliseksi koulutusinstituutioissa, työelämässä ja professiona. Kriittinen sosiologi voisi todeta Hannu Simolaa (2006) mukaillen ja Collinsiin viitaten (1990), että ohjaukseen, kuten muihinkin professioihin, sopii hyvin luonnehdinta ”idealisoituista ammattikunnista”, jotka ilmoittautuvat

ratkomaan kansalaisten ongelmia. On aihetta käydä jäsentämään sitä, missä ovat ohjaustyön juuret ja missä puitteissa ohjaustyötä tehdään aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen toimintakentillä.

Ohjaustyön juuria ja puitteita

Ohjaustyön juuria ja puitteita voidaan jäsentää toisaalta ohjaustyön historian, toisaalta aikuiskoulutuksen kentän historian ja vaiheiden kautta. Ohjaustyön historiasta ei ole kovinkaan kattavia selvityksiä ja tutkimuksia. Mark Savickas (2008) jäsentää kiintoisalla tavalla ohjaustyön luonnetta ja muutoksia työn sosiaalisen organisoitumisen muuttuessa. Suomalaisista kirjoittajista erityisesti Pentti Sinisalo (2000), Nummenmaa, Sinisalo ja Vanhalakka-Ruoho (2008) sekä Antti Tapaninen (2012) ovat jäsentäneet ohjaustyön menneisyyttä. Aikuiskasvatuksen kentillä ohjaustyötä voidaan sijoittaa aikuiskasvatuksen kertomuksen käännteisiin (Koski & Filander 2009) ja aikuis-koulutuksen kehityslinjoihin (Kauppi 1989; Manninen, Kauppi & Kontiainen 1988).

Ohjaustyö eri aikakausina

”Kaikilla kansoilla ja eri kulttuureissa on ollut parantajia tai auttajia.” Näin aloittaa Jussi Onnismaa (2007, 13) teoksensa Ohjaus- ja neuvontatyö. Erilaiset kansanperinteet sisältävät ohjauksellisia elementtejä. Kirkkoa voidaan pitää vanhimpana ohjauksellisena instituutiona. Katolisella kirkolla on pitkä perinteensä ohjauksessa. Papit ovat toimineet välittäjinä ja johdattelijoina uskonnolliseen yhteisöön. Työkäytäntöinä ovat olleet muun muassa ripittäytyminen, syntien anteeksianto ja pastoraalinen ohjaus. Savickas (2008) erottelee neljä taloudellista aikakautta ja jäsentää kullekin aikakaudelle ominaisen ohjaustyön mallin. Erilaisia työn organisoitumisen perustuvia aikakausia ovat: maatalousvaltainen yhteiskunta (1850–1899), teollistumisen

aika (1900–1949), korporaatioyhteiskunta (1950–1999) ja globaalin talouden aika (2000–2050). Vastaavina ohjaustyön malleina ovat mentorointi, neuvonta, ohjaus ja konstruointi.

Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa ammatit periytyivät paljolti sukupolvelta toiselle, ja täten koulutukseen ja ammatteihin ohjauksen ongelmaa ei nykyajan laajuudessa ollut. Esimerkiksi käsityöammattien maailmassa oppipoika-mestari-järjestelmä on toiminut ammattiin kasvamisen tukena (ks. myös Onnismaa 2007; Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2009). Tämä on esimerkki mentoroinnista eli siitä, kuinka vanhempi ja kokenempi opastaa nuorempaa aloittelijaa. Savickasin (2008) mukaan mentorointijärjestelyjä löytyi myös maaseudulta poismuuttavien työntekijöiden tueksi heidän etsiessään elannon ja ammatin mahdollisuuksia.

Teollistumisen aikakautena yhteiskunnallinen työnjako eriytyi, tuotannollinen työ monipuolistui ja syntyi uusia töitä ja ammatteja. Uraohjauksen pioneerina on totuttu pitämään Frank Parsonsia (1909), joka vaikutti teollistumisen aikakauden alussa. On löytynyt Parsonsia vanhempiakin uraohjauksen juuria: Lysander Richards julkaisi jo 1881 ammatillisesta ohjauksesta kirjan. Parsons (1909) piti ohjauksen peruselementteinä itsetuntemusta, ympäristön tarkkaa analyysia sekä oman itsen ja ympäristön realistista pohdintaa ja yhteensovittamista. Tällainen näkökulma vastasi 1900-luvun alun voimakkaan teollistumisen ja kaupungistumisen vaatimuksia. Teollistumisen ja kaupungistumisen alkuaikoina 1900-luvun alussa ohjaustyötä tehtiin matsausajattelun varassa eli ”oikea mies oikealle paikalle” -toimintaperiaatteilla. Yksilön persoonallisten ominaisuuksien ja kykyjen mittaaminen oli ohjaustyössä keskeistä, ja yksilöjä sijoitettiin sopiviin töihin ja ammatteihin (Savickas 2008; Savickas & Baker 2005).

Modernin, teollistuneen ja kaupungistuneen yhteiskunnan aikakautena työn organisoituminen perustui laajoihin korporatiivisiin tuotanto- ja palveluorganisaatioihin, joihin koulutetut työntekijät kiinnittyivät. Työuriin liitettiin odotukset pysyvyydestä, kehityksestä ja nousujohteisuudesta. Ohjausajattelu sai uusia suuntia 1940–50-lukujen taitteessa. Amerikkalainen Carl Rogers (1951) kehitti asiakas(per-

soona)keskeisen ohjauksen. Modernin ajan ohjaus oli counselling-ohjausta: ohjaustyössä siirryttiin non-direktiiviseen asiakaslähtöisyyteen. Yksilön kehityshistoria, kokemukset ja elämäntilanne olivat ohjaustyön perustaa. Ohjauksen tehtävänä oli mahdollistaa sitä, että yksilö voi sovittaa minänsä tarjolla oleviin ammatinäkymiin sekä kuljettaa omia elämänteemojaan (Savickas 2008).

Teollistumisen ja kaupungistumisen alkuaikoina ohjauksen palvelujärjestelmät käynnistyivät myös Suomessa (Sinisalo 2000, 190–195; Nummenmaa ym. 2008, 13–19; Tapaninen 2012). Ammatinvalinnanohjaus kohdistettiin alusta pitäen nuoriin ja liitettiin työvoimaohjaukseen. Vuoden 1936 työnvälityslaki on suomalaisen ammatinvalinnanohjauksen perusta. Tämän lain nojalla kunnan työnvälitystoimistoihin perustettiin erityiset osastot nuorison työnvälitystä ja ammatinvalinnanohjauksen varten. Ensimmäinen ammatinvalinnanohjaustoimisto perustettiin 1945 Kauppa- ja teollisuusministeriöön. Myös koulutuksen piirissä nuorten ammatinvalinnanohjauksen edellytyksiä kohennettiin. Ammatinvalintaoppi oli kansakoulun opetuksen osa. 1960-luvulla luotiin ammatinvalinnan yhdysopettajajärjestelmä. Koulujen oppilaanohjauksen järjestelmä luotiin 1970-luvulla peruskoulun tulon yhteydessä. Tällöin oppilaan- ja opinto-ohjaajat tulivat osaksi koulujen henkilöstöä.

Toisella modernilla (ks. Beck, Giddens & Lash 1995; Giddens 1991; Bauman 1995; 2002) tarkoitetaan teollisen yhteiskunnan jälkeistä vaihetta, jälkiteollista taloutta ja sitä vastaavaa kulttuurista tilaa, jota on yleisesti kutsuttu postmoderniksi. Toinen moderni on merkinnyt teolliselle yhteiskunnalle tyypillisten pitkien kehityskulkujen tulemista katkoksellisiksi, sosiaalisten ja organisatoristen rakenteiden muutoksia ja uudelleen muotoutumisia sekä yksittäisten kansalaisten tasolla epävarmuuden lisääntymistä. Savickas (2008, 110) jäsentää, että aikakauden ohjaustyön ytimenä on tukea muuttuvissa olosuhteissa yksilöiden toimintaa, kun he pyrkivät rakentamaan parasta mahdollista tulevaisuuttaan.

Ohjaustyö aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kentällä

Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen toimintakenttä jäsennetään perinteisesti kaksijakoisena yleissivistävään aikuiskasvatukseen ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen tai kolmikenttäisenä, jolloin kenttinä ovat vapaa sivistystyö, ammatillinen aikuiskoulutus ja henkilöstön kehittäminen työelämässä. Vapaa sivistystyö pitää sisällään kansanopistot, kansalais- ja työväenopistot sekä järjestöpohjaiset opintokeskukset. Korkea-asteen koulutus tulkitaan seuraavassa myös aikuiskoulutuksen kentäksi. Ohjaustyöstä ei ole näillä kentillä aina puhuttu ohjauksena, mutta kentillä on ollut yksityisen oppijan ja kansalaisen oppimisen, persoonallisen kasvun ja tulevaisuuden suunnittelun tukea eri muodoissaan kautta aikojen.

Aikuisten parissa tehtävän ohjaustyön juuria ja eri aikakausien ilmentymiä voidaan jäljittää käyttäen apuna Leena Kosken ja Karin Filanderin (2009) kiteyttämiä aikuiskasvatuksen kertomuksen käännteitä. Läpi aikojen aikuiskasvatuksen kertomuksen keskeisenä dilemmana on ollut vapauden ja kasvattamisen (valistuksen) suhde. Myös ristiriitainen kysymys yhteisestä hyvästä kulkee läpi aikuiskasvatuksen kertomuksen. Aikuiskasvatuksen kansansivistysopillisen kertomuksen ytimeen asettuu yksilö ja hänen sisäinen kasvunsa ja kehityksensä. Kosken ja Filanderin (2009) mukaan sivistyksen kertomuksen ideaali on elämän parantaminen lähtien yksilöistä ja persoonista. Ohjauksen kertomus asettuu näihin vapauden, persoonallisen kasvun, kasvatuksen, elämän parantumisen ja yhteiskunnallisen hyvän monisäikeisiin suhteisiin.

Kansanopistoissa pyrittiin kasvatettavan henkiseen kasvuun ja koko persoonallisuuden vapaaseen kehittämiseen, ei vain tietojen jakamiseen (ks. esim. Niemelä 2009). Pieni näkymä kansanopiston ohjaustyön historiaan avautuu Satu Kemppaisen (2009) tutkielman kautta. Hän jäsentää yhden kansanopiston historian kautta kansanopistojen ohjaustyön kertomusta aikavälillä 1900–1970. Kansanopistot ovat tarjonneet käytännönläheistä ja yleissivistävää, maaseudulla tarvittavien tietojen ja taitojen opiskelua. Työistä kasvatettiin emäntiä ja pojista isäntiä. Toisen maailmansodan jälkeen elinkeino- ja

koulutusrakenteen muuttuessa kansanopistosta tuli ponnahduslauta jatko-opintoihin. Kansanopiston historian kautta nähtynä ohjauksen asema, merkitys ja tehtävät ovat muuttuneet ajan saatossa. Se, mikä nykyään on käsitettävissä ohjaukseksi, ei sitä välttämättä ollut sata vuotta sitten. Toisaalta taas se, mikä 1900-luvun alussa oli kasvatuksellista ohjausta, esimerkiksi herännäisyyteen kasvattaminen, ymmärretään nykyisin jopa indoktrinaationa. Yhteisöllinen ohjaus eli ohjaus arjen ja yhteisöllisyyden osana on elänyt kansanopistoissa. Tätä Kemppainen (2009, 48) kuvaa Issikaista (2007, 17) lainaten seuraavasti:

Kun sitten ensi kertaa tulin tuntiopettajaksi kansanopistoon, tuntui kuin olisin tullut kotiin. Opiskelijoita puhuteltiin nimellä. Heidän kanssaan käytiin jatkuvaa keskustelua opintojen edistymisestä. Heidän kanssaan mietittiin keinoja, miten toimia, jos hommia on jäänyt rästiin. Heidän kanssaan kehitettiin opetussisältöjä. Ohjaaminen ei tarkoittanut holhoamista, vaan rinnalla kulkemista, aitoa kiinnostusta opiskelijoiden oppimisesta – ja heistä itsestään. Se oli matkakumppanuutta oppimisen ihmeellisessä maailmassa.

Koski ja Filander (2009, 133–143) jäsentävät, että yhteiskunnallinen murros alkoi 1960-luvulla siirtää ammatillisuutta sivistystyön ja aikuiskasvatuksen ytimeksi. Aikuiskasvatuksesta tuli hallinnollisesti ja organisatorisesti yhä kiinteämpi osa koulutusjärjestelmää. Samanaikaisesti aikuiskasvatus kiinnitettiin työelämään ja elinikäiseen oppimiseen. Elinikäinen oppiminen sisältää ajatuksen kansalaisista autonomisina ja tietävinä asiakkaina, jotka ovat itse tuottamassa omia palvelujaan. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa painopistettä siirrettiin – ainakin strategioissa ja julkilausumissa – opetusajattelusta oppimisajatteluun. Aikuiskoulutusjärjestelmän muutokset sekä samanaikaiset oppimisteoreettiset uudistumiset ovat johtaneet aikuisten parissa toteutuvan opetuksen ja ohjauksen lähentymiseen ja samalla luoneet ohjaustyölle uusia puitteita.

Myös Antti Kauppi (1989, 21–25) toteaa, että koulutusjärjestelmän jokaisessa kehitysvaiheessa on luotu uudenlaisia koulutuksen,

koulutussuunnittelun ja myös ohjaustyön käytäntöjä. Hän jäsentää koulutusjärjestelmän ja sen tietoperustan kehittymisen viitenä vaiheena. Näitä ovat kansallisen koulujärjestelmän synty 1800-luvun loppupuolella, opetustyön rationalisointi ennen toista maailmansotaa, koulutusjärjestelmän uudistus ja teknokraattinen suunnittelu toisen maailmansodan jälkeen, vaihtoehtoispedagogiikat ja osallistujakeskeinen suunnittelu 1960-luvulta, ja 1980-luvulta lähtien kehkeytyvä, nopeutuva yhteiskunnallinen muutos ja lisääntyvä epävarmuus. Aikuiskoulutuksen suunnittelu jäsenyytensä Kaupin mukaan (1989, 27–34) omiksi vaiheikseen. Oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmässä kokenut työntekijä näytti ja opasti uudelle tulokkaalle, kuinka toimia ammatissa. Seuraava vaihe oli työnopetus. Työssä tapahtuva ohjaus on aina ollut olennainen osa ammattiin oppimisessa, vaikka sitä ei ole nimetty ohjaukseksi. Koulutuksen rationalisointi ja opetusteknologinen suunnittelumalli korostivat tehokasta ja suunnitelmallista oppimista. Aikuiskoulutuksen suunnittelun vaiheista erityisesti osallistujakeskeisen suunnittelun vaihe sekä yhteiskunnallisen epävarmuuden aikakausi ovat luoneet ohjaustyön kehittymisen puitteita.

Osallistujakeskeinen lähestymistapa pyrki opiskelijakeskeisyyteen ja aikuisten ominaispiirteet huomioivaan aikuiskoulutukseen. Jyri Manninen, Antti Kauppi ja Seppo Kontiainen (1988, 10) toteavat, että oppijan aktiivista roolia oman opiskelunsa suunnittelussa ja oppimisessa on korostettu erityisesti Malcolm Knowlesin (1984) andragogiikassa. Andragogiikka näkee aikuisen itseohjautuvana siten, että aikuinen ottaa vastuun oppimistarpeiden määrittelystä ja oppimistaan, joka tapahtuu tehokkaimmin itseopiskelun kautta. Täältä saanee alkunsa aikuiskasvatuksen piirissä elävä keskustelu itseohjautuvuuden ja ohjauksen suhteista. Ohjaus on saatettu nähdä itseohjautuvuuden uhkana ja estäjänä. Manninen ym. (1988, 35–36) arvioivat kriittisesti Knowlesin andragogiikan perusolettamuksia itseohjautumisesta, ongelmakeskeisyydestä ja välittömästä soveltamisesta. Myös Heikki Pasanen (2000, 112) pohtii sitä, että itseohjautuvuuden kehittyminen ja ylläpysyminen edellyttävät aikaa ja tilaa sellaiseen oppimiseen, jossa opiskelija saa vuorovaikutuksen kautta itselleen mahdollisuuden arvi-

oida toimintaansa, kehittymistään ja suorituksiaan. Itseohjautuvuus rakentuu täten vuorovaikutuksessa ja suhteissa aina uudelleen.

Henkilökohtainen opintosuunnittelu, pätevyyksien ja osaamisen tunnistaminen, työssä oppiminen, näytöt sekä henkilökohtaistaminen ovat aikuiskoulutuksessa keskeisiä teemoja (Pasanen 2000; 2004; Onnismaa 2003). Koulutuksen toteutustavan muutokset ovat muuttaneet myös aikuiskouluttajan työtä, ja ohjaustyöstä on tullut aikuiskoulutuksen olennainen osa. Pasanen (2000) mukaan henkilökohtaistamisen prosessi on saanut alkunsa ammatillisen aikuiskoulutuksen muutoksesta, jossa on siirrytty opetussuunnitelmaperustaisesta koulutuksesta kompetenssipohjaiseen koulutukseen ja kohti näyttötutkintoja. Tämän työn perustaa luotiin vuosina 1996–1999 EU-projektissa *Personalizing training course* (ks. Keogh 1999). Henkilökohtaistumisesta ja sen edellytysten tuottamisesta – henkilökohtaistamisesta – tuli ohjaustyön tehtävä (Pasanen 2000; 2004). On huomattava, että yksilöllistäminen ja henkilökohtaistaminen ovat eri asioita. Yksilöllistämässä koulutus muutetaan yksilölliseksi poluiksi opetustarjonnan pysyessä samana. Opetuksen henkilökohtaistaminen merkitsee erityisesti oppijoiden merkityksellisen oppimisprosessin ja henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen tukemista. Timo Spangarin ja Esa Jokisen (2006, 19) mukaan aikuiskoulutuksen laskevinä trendeinä ovat opetussuunnitelmaperustaisuus ja koulutusinstituutiokeskeisyys ja nousevina suuntina ovat henkilökohtaistaminen, opiskelijälähtöisyys ja ohjauksellisuus.

Korkea-asteen opiskelijoiden ohjaustyö on ollut niin ammatti- korkeakouluissa kuin yliopistoissakin kehittämisen kohteena. Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämissuuntia ja keinoja ovat koonneet Mervi Lähti ja Päivi Putkuri (2008; 2009). Marjatta Lairio ja Minna Penttilä (2007) sekä Anna Raija Nummenmaa ym. (2005) ovat jäsentäneet opiskelijälähtöistä ohjausta yliopiston toimintaympäristöissä. Erityisesti yliopistoissa ohjaustyön invaasio on virittänyt kriittistä keskustelua. Ohjaus on liitetty tehostamiseen, ohjastamiseen ja hallinnolliseen kontrolliin. On kysytty muun muassa, onko yliopisto-opiskelijoiden ohjaus angloamerikkalaista tuontitavaraa snellmanilaiseen yliopistoperinteeseen (Heinämaa 2009). Ohjaus-

työtä ei ole ymmärretty kokonaisvaltaisena, opiskelijan opintojen ja elämässä suunnanottojen tukena eikä yhtenä pedagogiikan muotona. Johanna Annalan (2007) mukaan O'Banion (1972/1994) jäsentää kehityksellisen korkeakouluohjauksen ulottuvuuksina elämäntavoitteiden ja ammatillisten tavoitteiden tutkimisen, opiskelusuunnan valinnan sekä kurssivalinnat ja aikatauluttamisen. Myös brittiläisten yliopistojen *liberal education* -perinne (ks. Tirronen & Kivistö 2009) korostaa opetuksen ja opiskeluympäristön merkitystä opiskelijan kokonaisvaltaisessa kehityksessä.

Anglosaksisessa perinteessä ohjaus on nähty vahvasti korkea-asteen opetukseen liittyneenä työmuotona. Suomalaisessa yliopisto-opetusta käsittelevässä keskustelussa on korostettu tutkimuksen ja opetuksen erottamattomuutta. Ydinajatuksia on haettu humboldtilais-snellmanilaisesta perinteestä, jossa korostetaan tieteellistä itsekasvatusta ja sivistystä ensi sijassa tiedollisena itsenäisyytenä ja itsemääräämisenä (Heinämaa 2009). Kun tähän perinteeseen on tuotu yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen kehittäminen, sivistysyliopiston perinteen on katsottu olevan uhattuna. Toisaalta, samaisesta perinteestä on nähty myös nousevan yliopistollisen ohjaustyön juuret (Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2009). On korostettu sitä, että ohjaustyö on muodostunut käytännön ammatilliseksi orientaatioksi ensiksi juuri yliopistoissa. 1800-luvun humboldtilainen sivistysyliopisto aloitti opetuksen ja tutkimuksen yhdistämisen perinteen, jossa professorit ohjasivat opiskelijoita ”kädessä pitäen”. Sara Heinämaa (2009) toteaa J.V. Snellmanin kirjoitukseen ”Akateemisesta opiskelusta” (1840) perustuen, että ”Opettaja ei siis osoita ajattelulle päätepistettä vaan avaa mahdollisuuden edetä uusiin suuntiin. Hän ei seuraa oppilaansa opintoja valvoakseen tai kontrolloidakseen niitä vaan ollakseen todistamassa uuden ajatuksen syntyä. Opetuksen määräävänä tavoitteena on tutkimuksellisen asenteen ja sille perustuvan tehtävän ja käytännön siirtäminen uudelle sukupolvelle”. Tässä ymmärryksessä on opastusta myös nykyiselle korkea-asteen ohjaustyölle.

Ohjauspolitiikan nousu

Ohjauspolitiikan nousu toiminee selityksenä sille, että viime aikoina ohjauksen asema on korostunut ja ohjaukseen kohdistuu ylimitoitettujakin odotuksia. Ohjauksen yhteiskunnallista tehtävää ovat osaltaan olleet määrittämässä myös EU ja OECD. Riittävää ja tarkoituksenmukaisesti suunnattua ohjausta pidetään tärkeänä tukijana elinikäisessä oppimisessa ja elämänkulun siirtymissä. Elinikäistä ohjausta koskevan päätöslauselman mukaan (Euroopan unionin neuvosto 2004) kaikenikäisten kansalaisten olisi ohjauspalvelujen tuella voitava määrittää valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa tehdä päätöksiä koulutuksestaan ja ammatillisesta suuntautumisestaan sekä voita hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja käytetään. Ohjauksesta nähdään olevan hyötyä koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden toimivuudelle sekä yhteiskunnalliselle tasa-arvolle ja osallisuudelle. Työvoimapalvelujen ohjaustoiminnalla katsotaan olevan merkitystä myös työttömyyden ennaltaehkäisyssä (Sultana & Watts 2006). Periaatteellisenä lähtökohtana esitetään, että yksilö on ohjauksellisten palvelujen keskiössä (Improving lifelong guidance policies and systems 2005). Ohjauksen jäsennetään olevan sekä yksilöllisen hyvän että julkisen hyvän palveluksessa.

Edellä mainitussa keskeisessä asiakirjassa ”Improving lifelong guidance policies and systems” (2005) ohjauksen järjestämisen periaatteiksi jäsennetään seuraavat (ks. myös Lifelong Guidance Policies 2010):

- asiakaslähtöisyys: itsemääräämisoikeus, riippumattomuus, luottamuksellisuus, tasa-arvoiset mahdollisuudet, holistinen näkökulma
- osallistuminen: aktiivinen osallistava ohjaus, voimavaraistaminen
- ohjauspalvelujen saatavuuden parantaminen: läpinäkyvyys ja tunnistettavuus, ystävällisyys ja empatia, jatkuvuus, saatavuus, helpokäyttöisyys, kohdennettavuus

- laadunvarmistus: menetelmien tarkoituksenmukaisuus, palvelujen jatkuva kehittäminen, oikaisumahdollisuus, ammattitaitoinen henkilöstö.

Ohjauksen palvelujärjestelmiä arvioidaan aikaisempaa enemmän. Arviointeja on tehty kansallisesti muun muassa korkea-asteen ohjauksesta (Moitus ym. 2001; Vuorinen ym. 2006) ja aikuisten opiskelun ohjauksesta (Numminen ym. 2004; Pajarinen ym. 2004). Ohjausjärjestelmät ja -politiikka ovat myös kansainvälisten vertailujen ja arviointien kohteena (Watts 2005; Watts & Sultana 2004; Sultana & Watts 2006; European Life Long Progress Report 2012).

Ohjauspoliittisia linjauksia on kirjattu kansallisesti koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelmiin, työelämäohjelmiin ja yleislinjauksina hallitusohjelmiin. Näissä korostetaan opinto-ohjauksen ja opiskelijoiden tuki- ja neuvontapalvelujen voimavarojen ja laatutason turvaamista kaikilla koulutusasteilla, syrjäytymisen ehkäisyä, opintoaikojen lyhentämistä, työn ja koulutuksen tasapainoisen vuorottelun edellytysten parantamista, työvoiman ammatillista liikkuvuutta sekä ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän uudistamista. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategisiksi tavoitteiksi (2011) on asetettu viisi keskeistä tavoitetta: Ohjauspalveluja on tasapuolisesti saatavissa ja ne vastaavat yksilön tarpeita. Yksilölliset uranhallintataidot vahvistuvat. Ohjaustyötä tekevillä on tehtävien edellyttämä osaaminen. Ohjauksen laatuja järjestelmiä kehitetään. Ohjaus toimii koordinoituna kokonaisuutena. Ohjauspoliittiset linjaukset ovat haastaneet kehittämään ohjausta palvelujärjestelminä.

Ohjausta palvelujärjestelmänä voidaan kuvata ohjauksen ulottuvuuksien matriisina, jota mallia on luotu ammattikorkeakoulun ohjaustoiminnan kehittämistyössä (Kasurinen & Vuorinen 2003; Kasurinen 2004). Se on sittemmin kehitetty kattamaan laajemmin koulutukseen kytkeytyvän ohjaustoiminnan tasot ja järjestämiseen liittyvät systeemisen organisatoriset tekijät. Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelmien mallia eli VOP-mallia on kehitetty edelleen (Nykänen ym. 2007; Nykänen 2010). Ohjauksen ulottuvuuksina

ovat toimintapoliittinen ulottuvuus, kontekstuaalinen ulottuvuus, systeemiulottuvuus, vastuu-ulottuvuus, työnjaollinen ulottuvuus, sisällöllinen ulottuvuus ja menetelmällinen ulottuvuus.

Ohjauspolitiikkaan ja sen julkilausumiin, kuten koulutuspolitiikkaankin, kohdentuu myös kriittisiä arviointoja. On arvioitu, että ohjauspolitiikan kautta ohjausta on pyritty kehittämään uuden julkisen hallinnan (*New Public Management, NPM*) yhdeksi välineeksi. Peter Plantin (2005) mukaan EU:n ja OECD:n ohjauspolitiikan perusteina on toisaalta osallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden tukeminen, toisaalta globaalin kilpailukyvyyn edistäminen. Nämä päämäärät sisältävät myös keskenään ristiriidassa olevia elementtejä. Ilman ristiriitojen tietoisuutta käsittelyä ohjauspolitiikka voi olla kuin Troijan hevonen, jonka kautta vapautuu ennakoimattomia voimia ja vaikutuksia. Onnismaa toteaa (2007, 124), että OECD:n ja EU:n vaikutus on korostunut vakiinnutettaessa ohjauksen asemaa jäsenmaissa. Tähän liittyy myös jännitteitä. Ohjauksen ja neuvonnan päämäärät eivät ole ensisijaisesti yhdistettävissä taloudelliseen tehokkuuteen tai kilpailukykyyn. Niiden odotetaan kuitenkin toimivan koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden toimivuuden voimavarojen parantajina. Peter McIlveen ja Wendy Patton (2006) arvioivat, että tutkivaa katsetta tarvitaan, vaikka ohjauspolitiikalla on omat hyötynsä. Herää eettinen kysymys: Kuka on asiakas? Järjestelmä vai yksilö? Riskinä on, että ohjauksen ammattilaisista ja tutkijoista tulee tiedostamattaan tai tietoisesti laajempien poliittisten ja taloudellisten päämäärien tahdottomia toteuttajia. Vastapainona on enenevässä määrin keskusteltu ohjaustyöstä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ideaalien ja tavoitteiden toteuttajana (Sultana 2012). Ohjaustyössä toimivien praktikkojen tai asiakkaiden ääni eivät ole riittävästi olleet esillä.

Ohjaustyötä toteutetaan ristipaineisissa yhteiskunnallisissa toimintatiloissa, joita määrittävät toisaalta globaali talous, taloudelliset suhdanteet ja niukkenevat resurssit, toisaalta kansalaisten elämäntavoitteet ja hyvän elämän odotukset. On tähdellistä jäsentää, kuinka ohjausala professionaalisuutta määrittää ja ymmärtää itseään näissä toimintatavoitteissa.

Ohjaus toisen modernin projektina

Ohjausalan tutkijat ja asiantuntijat ovat pyrkineet jäsentämään, kuinka ohjaustyö asettuu osaksi jälkiteollista yhteiskuntaa ja toimii toisen modernin projektina. Teollisen modernin aikana ja erityisesti toisen maailmasodan jälkeen ohjaustyössä korostettiin jatkuvuutta ja elämänmittaista työuraa. Jälkimodernina aikakautena korostetaan muutoksia, katkoksia ja siirtymätiloja sekä yksilöllistä refleksiivisyyttä. Jälkimoderni aikakausi painottaa elämänkulkujen ennustamisen epävarmuutta ja epäjatkuvuuksia. Näiden vastapainoksi ohjaus tarjoaa vuoropuhelua, yhteistyösuhteita ja neuvotteluja yksilöiden elämänkulkujen tueksi.

Globalisoituva talous ja työelämä merkitsevät samalla sekä avautuvia mahdollisuuksia ja resursseja että arvaamattomia ja ennakoiattomia rajoituksia ja esteitä. Näiden kautta jälkiteollisen yhteiskunnan jäsenet kohtaavat paljon yllättäviä, koulutusta, ammattia ja työtä koskevia muutos- ja valintatilanteita. Työn ja ammattien sisällöissä tapahtuu muutoksia ja siirrytään pois selkeästi määritetyistä sisällöistä ja rajoista. Yksilön ja työn suhteen esitetään muuttuneen joustavamaksi (ks. esim. Beck ym. 1995; Bauman 1995; 2002; Spangar 2000).

Jälkiteollinen aikakausi ja elämänmeno tarjoavat yksilöille aikaisempaa enemmän mahdollisuuksia ja valinnanpaikkoja, mutta myös enenevässä määrin riskejä ja epävarmuutta. Yksilöillä esitetään olevan enemmän vapautta ja mahdollisuuksia valita erilaisia elämäntapoja. Monin tavoin ja samanaikaisesti yksilöille asetetaan lisääntyvää vastuuta elämänsä muotouttamisesta. Yksilöiltä edellytetään esimerkiksi niin opiskelussa kuin työssäkin henkilökohtaisia opiskelu- ja kehitymissuunnitelmia. Yhteiskunnallisesti määrittävä yksilöllistyminen toimii sekä pakkona ja muottien luojana että mahdollisuuksien tarjoajana. Yksilöjen ja pienten yhteisöjen odotetaan ratkaisevan ja paikkaavan systeemisii ja institutionaalisia liitoskohtia ja säröjä (ks. Beck ym. 1995).

Ohjauksen perustana esitetään, että sekä yksilöt että yhteisöt joutuvat ja pääsevät erilaisissa siirtymissä määrittämään ja rakentamaan toistuvasti uudelleen, mitä minä tai me olemme ihmisinä, opiskelijoi-

na, työntekijöinä ja kansalaisina sekä pohtimaan, mikä on kussakin tilanteessa ja vaiheessa toimivaa, toivottavaa, hyvää ja arvokasta (ks. Peavy 1999; 2000; 2004 a, b; Amundson 2006; Guichard 2005). Aikuinen kohtaa voimavarojen, suunnanottojen ja elämäntilanteen uudelleen rakentamisen monissa kohdin elämänsä kuluksaan. Onnismaa (2007, 136) puhuu myöhäisestä modernista epävarmuuden paluun aikakautena. Tällaisena aikakautena ohjaustyössä tarvitaan sellaista asiantuntijuutta, joka välttää kaikkietävyyttä ja toisten puolesta tietämistä.

Aikuisten elämänsä kuluksen ja toimijuuden näkökulmista on syytä eritellä, missä määrin, millä tavalla ja keille jälkimoderni, notkea maailma on mahdollisuuksien maailma, missä määrin, millä tavalla ja keiden näkökulmasta on kyse valintojen ja muutosten tyranniasta tai valinnanmahdollisuuksien niukkenemisestä. Muun muassa Markku Vanttaja ja Tero Järvinen (2006, 28) korostavat, että kaiken yksilöllisyyttä ja vapaata valintaa koskevan retoriikan keskellä on toisaalta hyvä pitää mielessä, että valinnanvapautta on yhteiskunnan elinehtojen ja instituutioiden asettamissa rajoissa. Esimerkiksi koulutuksesta on muotoutunut institutionaalinen välttämättömyys, jonka ulkopuolelle jättäytyminen nähdään riskinä ja uhkana yksilölle. Koulutus- ja työmarkkinoilla menestyneiden valinnan vapaus on kasvanut, mutta samalla näillä markkinoilla heikommin menestyneiden valinnan mahdollisuudet ovat supistuneet. Toisaalta hyvä koulutuskaan ei suojaa muutoksilta ja katkoksilta.

Epävarmuuden ja siirtymien maailmassa yksilöille ja yhteisöille tulee pohdittavaksi, haluammeko, millä tavalla voimme ja missä määrin on pakko elää meille tarjoutuvilla ehdoilla. Mahdollisuuksien tunnistaminen, luominen ja hyödyntäminen sekä tätä kautta kiintopisteiden luominen ovat yksilön tehtävänä, mutta myös yhteisöjen vastuulla. Onnismaa (2007, 82) toteaa, että ”toimijuuden voimavarat voivat olla yksilöllisiä tai sosiaalisia, mutta jaottelu on teoreettinen. Yksilölliset voimavarat, kuten itseluottamus ja elämäntaidot tai kokemus elämän merkityksellisyydestä, ovat käytännössä riippuvaisia sosiaalisista resursseista: että ihmissuhteet ovat monipuolisia ja

luottamuksellisia ja että suhdeverkko takaa riittävän taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen osallisuuden.” Ohjaustyön näkökulmasta kysymys on siitä, millä tavalla koulutus, oppiminen ja työ sekä näihin kytkeytyvä ohjaus voivat toimia osallisuuden takaajina ja voimavaroina, mahdollisuuksien areenoina, riskien hallintavälineinä ja elämässä suuntautumisen tukipilareina. Uuden ajan ohjaukselta ja neuvonnalta edellytetään riittävää tarttumapintaa ihmisten elämäntodellisuuksiin, suunnanottoon ja elämäntodellisuudessa oppimiseen.

Ohjaus elämässä suunnanoton tukena

Navigointi ja suunnanotto ovat olennaisia taitoja niin purjehtimisessa kuin elämässäkin. *Navigare necesse est*. Sanonta lienee peräisin Pompeiukselta ja kohdistettu merimiehille, joita pelotti lähteä viemään lastia myrskyssä Roomaan. Kokonaisuudessaan antiikin aikainen lausahdus kuuluu: *Navigare necesse est, vivere non est necesse. Merenkulku on välttämätöntä, eläminen ei ole välttämätöntä*. Arto Kivimäki (1997) arvioi sanonnan korostaneen sitä, että tärkeät asiat on tehtävä vaarankin uhatessa. Navigointi on epävarmuuden maailmassa ja riskiyhteiskunnassa välttämätöntä – mutta toivottavasti ei elämisen kustannuksella.

Valinnat elämäntodellisuuden osana

Elämässä suunnanotto ja tähän liittyvät valinnat voidaan sijoittaa aikakautemme yhteiskunnallisesti määrittävään yksilöllistymiseen sekä yksilöllisten valintamahdollisuuksien ja -pakkojen lisääntymiseen. Valintojen moninaisuuteen liittyy mahdollisuuksia ja valinnan pakon tyranniaa (Beck ym. 1995). On valittava oppiaineita, koulutuksia, ammatteja, töitä ja työsuhteita, asuinpaikkoja, asuntoja, kulutus-tavaroita. Koulutuksen kentillä opiskelijat saavat tehdä ja joutuvat tekemään entistä enemmän valintoja oppilaitosten, koulutusväylien ja opiskeluisältöjen välillä. Työelämässä on valittava asennoitumisia

työnmuutoksiin, erilaisia työaikamalleja, uudelleen- ja täydennyskoulutuksia, uusia ammatteja ja pidempiä työuria. Institutionaalinen valintoihin pakottaminen näkyy esimerkiksi perustasteelta toiselle asteelle siirtymisen edistämisessä, lukion jälkeisen koulutussiirtymän korostamisessa, korkea-asteen opinto-aikojen lyhentämisen pyrkimyksissä sekä työvoimaan siirtymisen jouduttamisessa ja työurien pidentämisessä. Koulutus- ja elämänvalintoihin kytkeytyviä yhteiskunnallisia, taloudellisia ja moraalisia painotuksia tuodaan julkisessa keskustelussa enemmän esille.

Voidaan kysyä, voiko ihmisten elämäntodellisuuksia tai elämänkulkuja ylipäättensä ymmärtää ilman valitsemisen käsittelemistä. Valintojen tekeminen on ihmisen osa. Filosofinen antropologi Erik Ahlman toteaa valinnoista (1958, 88):

Intuitiot olemukselliseksi ja velvoittaviksi koetuista arvoista ovat toki edelleen olemassa, mutta meidän tehtäväksemme jää ratkaista, milloin panemme pisteen – periaatteessa loputtomalle kyselylle – niiden aitoudesta, ja päätämme toimia joidenkin intuitioiden mukaan. Tällainen eksistentiaalinen valinta ilmenee Ihmisen probleemissa, jonka mukaan 'minä' lopulta (nousen) seisomaan oman itsensä varassa. Se ei voi saada mitään tukea itsensä ulkopuolelta. Se on ihmisen osa. Vain tällä edellytyksellä ihminen voi olla ihminen.

Valinnat ovat osa ihmiselämää. Elämänkulun sekä koulutus- ja työpolkujen siirtymissä valinnat voidaan kokea eksistentiaalisiksi, olemassaolon perusteita koetteleviksi. Jonathan Cohen (2003) väittää Yalomiin (1980) perustuen, että ammatillisissa päätöksentekotilanteissa viriävät vapauden, vastuullisuuden, merkityksellisyyden ja autenttisuuden teemat. Ihminen on vapaa valitsemaan, ja monissa kohdin hänen täytyy valita. Valintojensa kautta ihmisellä on vastuuta elämästään. Ihmisen rakentaa mieltä ja merkitystä elämälleen valintojensa kautta. Valintatilanteissa ihminen pyrkii toimimaan oikean, autenttisen olemuksensa ja taitojensa mukaan.

Suuntautumista ja suunnanottoa on sosiologiassa ja psykologiassa käsitelty monien eri sanastojen kautta. Sosiologisissa tarkasteluissa korostetaan sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti rakenteistuvia koulutus- ja työmarkkinoita, urapolkuja (trajektorit) ja siirtymiä (transitiot) (Elder 1985). Yksilöllisten valintojen ja suuntautumisen kehiksenä toimii mahdollisuuksien rakenne (Roberts 1977). Phil Hodgkinson ja Andrew Sparkes (1997) jäsentävät ammatilliseen suuntautumiseen liittyvän päätöksenteon kolmen tekijän kietoutumana. Tekijöinä ovat yksilön habituksesta määräytyvä päätöksenteko, toimintaympäristön tarjoamat resurssit ja kolmantena määrittäjänä ovat yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määräytyvät elämänculut ja käännekuhat.

Toisen modernin sosiologisessa kirjallisuudessa elämässä suuntautuminen jäsennetään myös elämänculitiikkana. Elämänculitiikalla ymmärretään yksilön omaa elämää koskevien päätösten ja valintojen politiikkaa (Giddens 1991, 215). Jatta Herrasen ja Päivi Harisen (2007) mukaan elämänculitiikan käsitteellä on tarkoitettu yksilöiden mahdollisuutta ja halua suunnata omaa elämäncensä ja sen valintoja, mutta myös ja erityisesti kulttuurisesti ja sosiaalisesti sopivan, yhteisen käsikirjoituksen noudattamista ja sen uudelleen tuottamista.

Psykologiassa suuntautumista ja valintoja lähestytään motivaatioteoreettisista lähtökohdista tai ammatillisen suuntautumisen ja uratutkimuksen kautta. Uratutkimuksen perinne alkaa jo kaukaa. Frank Parsonsia (1909) voidaan pitää ammatinvalintaan liittyvän päätöksenteon tutkimisen pioneerina (ks. Hartung & Blustein 2002). Parsons korosti myös ammatinvalinnan ja siihen kytkeytyvän ohjauksen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia kytöksiä, mikä osuus on jäänyt jälkipolvilta vähemmälle huomiolle. Hänen teoriasa ydinarvoina olivat yksilöille tarjottava hyvä ohjauspalvelu, huolehtiminen muista, yhteistyö ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Ammatinvalinnan perustekijöinä hän korosti (1909, 45–46):

- selkeää itseymmärrystä ja omien kykyjen, kiinnostusten, voimavarojen, rajoitusten ja muiden ominaisuuksien ja niiden taustojen ymmärrystä

- tietoa eri ammattialojen vaatimuksista ja onnistumisen, etujen ja haittojen, kompensatioiden, mahdollisuuksien ja tulevaisuuskuvien ehdoista eri ammattialoilla
- todellista päätöksenteko- ja arviointiprosessia edellisten tekijäryhmien välillä

Parsons korosti todellista päätöksentekoa, harkintaa ja tiedon etsintää sekä viisaiden valintojen tekemistä – edelleenkin kannatettavia asioita. Parsonsin teoriassa ja siitä johdetuissa käytännöissä on kuitenkin oman aikakautensa näkemys yksilön ja ympäristön yksinkertaisesta yhteensovittamisesta. Hänen jälkeensä on paljonkin pohdittu sitä, mitä todellinen päätöksenteko oikein pitää sisällään. Paul Hartungin ja David Blusteinin (2002) mukaan on jääty pohtimaan muun muassa sitä, tehdäänkö viisaita valintoja vain rationaalisesti, kognitiivisesti, itsenäisesti, systemaattisesti ja metodisesti vai kehkeytykö viisaita valintoja myös intuitiivisesti, emotionaalisesti, yhteistoiminnallisesti, spontaanisti ja sattumanvaraisesti.

Yksi mahdollinen, joskin hieman väistyvä malli on tutkia yksilön valintoja, päätöksentekoa ja suuntautumista persoonallisuuskysymyksinä. Tällöin lähtökohtana on, että ihmiset ovat erilaisia sen suhteen, missä määrin ja kuinka tekevät elämänvalintojaan ja suunnittelevat elämäänsä. Vincent Harren (1979) jäsentää erilaisiksi päätöksenteon tyypeiksi rationaaliset päätöksentekijät, intuitiiviset päätöksentekijät ja toisista riippuvaiset päätöksentekijät. Kahta jälkimmäistä tyyliä on tutkimuksissa ja ohjauksen käytännöissäkkin arvotettu vähemmän suotavina toimintatapoina.

Toinen suuntautumisen ja päätöksenteon tutkimisen perinne on taitomalli, jossa lähdetään siitä, että on olemassa hyviä, opetettavissa olevia päätöksenteko- ja suuntautumistapoja ja että päätöksenteon taidot ovat opittavissa. Tämä on tuottanut monia teorioita, jotka keskittyvät ideaalisen ja hyvän päätöksentekoprosessin hahmottamiseen. Nämä rationalistiset päätöksentekomallit korostavat Raul van Esbroeckin ym. (2005) mukaan päätöksenteon selkeää sisältöä, selvä-

piirteistä vaihe vaiheelta etenemistä sekä päätöksenteon itsenäisyyttä ja riippumattomuutta muista.

Useat mallit jäsentävät päätöksenteon yksinkertaisina vaiheina eli kyse on tiedon kokoamisesta, analyysivaiheesta ja valinnan tekemisestä (Hartung & Blustein 2002). Mallin vaikutus näkyy esimerkiksi CIP-teoriassa eli ammatillisen päätöksenteon mallissa, jossa korostetaan kognitiivisen informaation prosessointia (Peterson ym. 2002). Perinteestä on kehkeytynyt monia urahallinnan ja päätöksenteon opetus- ja ohjauskokeiluja (ks. Koivisto & Vuori 2006; Lerkkanen 2011). Kun lähestymistapaa on sovellettu elämänsuunnitteluun, elämänuran suunnittelu hahmotetaan askel askeleelta rakentuvana, järkipäisesti etenevänä, yhdellä elämänaikavälillä kerrallaan toteutuvana päätösten ja valintojen sarjana.

Elämässä suunnanoton ulottuvuuksia

Elämänsuunnittelu (*life-planning*) sanana ja käsitteenä ei oikein tavoita arkielämässä kehkeytyvän elämässä suunnanoton monia ulottuvuuksia, tasoja ja kenttiä. Vaihtoehtoisena ja parempana käsitteenä toimii elämässä suunnanotto (*life-designing*). (ks. Savickas ym. 2009). Elämässä suunnanotto on yksilölle kulttuurinen, refleksiivinen projekti (vrt. Giddens 1991, 70), jonka kautta hän rakentaa elämänsä.

Taulukko 2. Elämässä suunnanoton ulottuvuuksia.

Ulottuvuudet	Määrittäminen	Sisältö
kontekstuaalisuus	sosiaalisesti paikantuvaa ja määrittävää	elämisen olosuhteet, iän, sukupuolen, etnisen taustan, uskonnon, asuinalueen sekä yhteiskuntaluokan vaikuttavuudet ja merkitykset
prosessinomaisuus	ajassa etenevä tapahtumasarja	luodaan jotain sellaista mitä ei vielä ole, ei voi täysin tietää ennalta, myös sattumanvaraisuutta
holistisuus	ihminen on kokonaisuus; elämäntilannetta on moni-roolinen	ajatteleva, tunteva, tahtova, suhteissa toimiva ihminen elämäntilannetta: oppiminen ja työ, ihmissuhteet, vapaa-aika ja virkistys, kansalaisena toimiminen ja maailmankatsomus ja henkisyys
relaationaalisuus	ihmissuhteet ja yhteisyys yksilöiden valinta- ja päätöstilanteiden osatekijöitä	voimavarana: emotionaalisena ja sosiaalisena tukena, arvostuksena, tiedon tarjoamisena ja konkreettina apuna esteinä tai häiriötekijöinä: mm. vastustus ja painostus

Elämässä suunnanoton kulttuurisessa mallissa suunnanotto ymmärretään dynaamisena ja kulttuurisena yksilön ja kontekstin välisenä neuvottelujen sarjana (Savickas ym. 2009; Vanhalakka-Ruoho 2007 a, b; 2010). Kulttuurisen paradigman peruslähtökohtia Donna Schultheiss (2007) luonnehtii seuraavasti: 1) elämänura ymmärretään luomisena ja rakentamisena, 2) yksilön elämässä suunnanotto tapahtuu suhteissa merkittäviin muihin niin lähellä kuin kaukana (*relaationaalisuus*), 3) tilannekohtaisten valintojen sijasta korostetaan mahdollisuuksien näkemistä ja jäsentämistä, 4) elämänura nähdään kokonaisuutena eli holistisena, eri elämäntilanteista koostuvana, 5) yksilö rakentaa elämäntilanteen myös merkityksenannon ja tarinoin, 6) kulttuuriset ja yhteiskunnalliset elämäntilanteet rakenteistavat suunnanottoja (ks. myös Guichard 2005).

Elämässä suunnanoton ulottuvuuksina ovat kontekstuaalisuus, prosessinomaisuus, holistisuus ja relaationaalisuus. Kontekstuaalisuus

merkitsee elämässä suunnanoton ja valintojen tutkimista ja ymmärtämistä sosiaalisesti paikantuvina ja määrittyvinä. Kulttuuriset ja materiaaliset varannot eivät jakaudu samanlaisina kaikille valintoja tekeville kansalaisille. Elämisen olosuhteilla on poliittis-taloudellinen mahdollisuuksien rakenteensa, ja niillä on yhteys myös sosiaalisen ja taloudellisen vallan jakautumiseen yhteiskunnassa. On huomioitava niin iän, sukupuolen, etnisen taustan kuin uskonnon, asuinalueen sekä yhteiskuntaluokan vaikuttavuudet ja se, että yksilö voi kuulua samanaikaisesti useaan kulttuuriseen kokemus- ja vaikutuspiiriin.

Usein päätös- ja valintatilanteita jäsennetään yksittäisinä, ainutkertaisina tilanteina tai ennalta tiedettyinä vaiheina. Elämässä suunnanotossa on kuitenkin kyse ajassa etenevästä prosessista, jossa luodaan jotain sellaista, mitä ei vielä ole. Useinkaan ei ole kyse selkeärajaisista tilanteista, jossa valitaan vaihtoehtoja tietäen etukäteen seuraukset. Elämässä suunnanotossa ei tarvitse eikä voikaan etukäteen tietää kaikkea mahdollista tulevaa. Avoimuus on tärkeää sikäli, että erilaisia lisävaihtoehtoja ja mahdollisuuksia pidetään avoimina tehtyjen päätösten jälkeenkin.

Elämässä suunnanotossa yksilön valinnat yhdistyvät mahdollisuuksien rakenteeseen ja luomiseen. Charles Chen (2005) jäsentää ammatillisen suuntautumisen paradigman muutosta siirtymänä valinnoista mahdollisuuksiin. Mahdollisuudet voidaan jäsentää sosiologisina, elämänuran suunnittelun faktoina. Mahdollisuudet ovat jälkiteollisen yhteiskunnan ja sen instituutioiden rakenteita ja toimintaehtoja. Nämä ehdot voivat olla yksilön toimintaa edistäviä ja mahdollistavia, mutta myös yksilön suuntautumisen kannalta epäsuotuisia ja rajoittavia. Chen (2005) lisää, että mahdollisuudet on syytä ymmärtää myös näkemisenä ja luomisena. Mahdollisuuksia tulisi hyödyntää ja tarkkailla avoimin mielin ja eri perspektiiveistä. Kompromissien teko on usein välttämätöntä, jos tahtoo tarttua mahdollisuuksiin. Kompromissit merkitsevät joustavaa asennoitumista, vaihtoehtojen näkemistä ja suunnitelmien muokkaamista. Tulevaan voi suhtautua niin, että tulevaisuus tarjoaa useimmiten myös tilaisuuksia suuntautua uudelleen.

Elämänkulun valintatilanteisiin voi liittyä yllättäviäkin mahdollisuuksia, sattumuksia, käänteitä, onnea ja epäonnea. Suunnitellun sattumanvaraisuuden näkökulma (Gelatt 1989; Mitchell ym. 1999) korostaa huomioivuutta ja avointa mieltä: on tärkeää olla avoin uusille mahdollisuuksille ja tilanteille. Odottamia tapahtumia voi pitää oppimismahdollisuuksina. Uusia mahdollisuuksia ja näkymiä voi myös tuottaa itselle. Toiminnan esteitä ja sulkua voi rakentavasti tutkia ja kehittää niihin ratkaisuja. Voimavaroihin kuuluvat muun muassa uteliaisuus, kestävyys ja periksiantamattomuus, joustavuus sekä valmius muuntaa omia asenteita ja suhtautumisia, optimismi, riskien otto ja se, että voi päättää ja valita, vaikka lopputulosta ei tiedäkään. Jim Bright ym. (2005) totesivat nuorten aikuisten tuovan yleisesti esille, että heidän ammatillisiin valintoihinsa on liittynyt suunnittelelmattomia ja satunnaisia tekijöitä. Tällaisina esitettiin muun muassa myönteisiä tai kielteisiä työkokemuksia, ihmisiin liittyviä kokemuksia, terveydellisiä kysymyksiä sekä asuinpaikan muuttoa.

Elämässä suunnanotto nähdään kulttuurisessa mallissa holistisena. Elämäänsä suuntaava ihminen nähdään kokonaisena ihmisenä. Yksilö on ajatteleva, tunteva, tahtova ja suhteissa toimiva. Elämässä suunnanotto ymmärretään elämänkentän kokonaiskehyksessä tapahtuvana siten, että elämänkentän eri alueiden tehtävät, roolit ja suhteet ovat yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa. Elämänkenttään kuuluvat oppiminen, koulutus ja työ, ihmissuhteet, vapaa-aika ja virkistys, terveys, kansalaisena toimiminen ja henkisyys (ks. Peavy 2000; Richardson 2009). Pohtia voi, kuuluvatko myös luonto, ekologinen ympäristö globaalin maailman tulevaisuusnäkökulmasta ihmisten suunnanottoja kehystävään elämänkenttään.

Elämässä suunnanoton relationaalisuus korostaa ihmissuhteita ja yhteisyyttä yksilöllisten valinta- ja päätöstilanteiden osatekijöinä. Itsenäisyyttä ja yhteisyyttä ei nähdä vastakkaisina. Näiden kahden ulottuvuuden yhteyksiä on viime aikoina tutkittu ja jäsennetty (Phillips ym. 2001; Schultheiss 2003; Richardson 2009; Vanhalakka-Ruoho 2010). Esimerkiksi Susan Phillipsin ym. (2001) mukaan päätöksenteko

on konsultatiivista ja relationaalista siten, että ihmiset hakevat tukea, neuvoa ja apua perheenjäseniltä, ystäviltä, mentoreilta ja opettajilta.

Merkittävä suhdeverkoston anti on sosiaalinen tuki, joka voi toteutua emotionaalisenä tukena, arvostuksena, tiedon tarjoamisena ja konkreettina apuna. Suhdeverkon kautta voi välittyä roolimalleja, koulutukseen ja ammatteihin liittyvät arvoja sekä muiden kertomia kokemuksia erilaisista elämänympäristöistä. Schultheissin (2003) mukaan relationaalinen konteksti suhteineen ja siteineen voi toimia voimavarana, mutta sisältää myös suunnittelun ja suuntautumisen esteitä tai häiriötekijöitä. Suhdeverkoston kautta voi välittyä myös autonomiaa uhkaavia paineita ja painostusta.

Kulttuuris-yhteiskunnallinen ohjausnäkemys

Ohjaukselle ja neuvonnalle avautuu mahdollisuuksia toimia elämässä suunnanoton tukena, jos toimintaperiaatteilla ja työkäytännöillä on riittävästi itseymmärrystä, sosiaalista ja yhteiskunnallista tietoisuutta ja tarttumapintaa elämäntodellisuuksiin. Ohjaustyötä voidaan tehdä monien erilaisten teoreettisten otteiden ja ymmärrysten varassa. Seuraavassa kootaan vielä kulttuuris-yhteiskunnallista ohjausnäkemystä (ks. Vanhalakka-Ruoho & Kauppila 2008), joka ankkuroituu sosiodynaamiseen ja sosiokulttuuriseen ohjaukseen sekä kontekstuaaliseen elämänkulun ja elämässä suunnanoton näkökulmaan.

Sosiodynaaminen ohjauksen ja sen luoja, Vance Peavyn (1999; 2000; 2004 a, b) mukaan ohjaus on kulttuurista toimintaa. Sosiodynaaminen suuntaus on kulttuurikeskeistä ja painottaa, että ihmiset ovat oman oppimisensa ja kehittymisensä sekä työuransa luoja, rakentajia ja uudelleenrakentajia sekä oman tarinansa luoja. Ihminen ymmärretään sosiaaliseksi toimijaksi, merkitysten rakentajaksi, tarinoiden luoja ja karttojen piirtäjäksi. Yksilöllisten elämänkulkujen ja tarinoiden kehkeytyminen toteutuu vuorovaikutussuhteissa ja osana kulttuureja, sosiaalisia ympäristöjä ja rakenteita. Todellisuus ymmärretään monista kulttuureista ja elämäntodellisuuksista koostuvaksi

(*multiple realities*) ja sosiaalisesti konstruoiduksi. Ohjaussuhde nähdään yhteistyösuhteena, jossa ohjaaja on ohjausprosessin asiantuntija ja asiakas oman elämäntilanteensa asiantuntija. Sosiodynaamisessa ohjauksessa yksilön kokemuksellisuus ja merkityksenanto ovat keskeisiä lähtökohtia. Ihminen ymmärretään kokemusmaailmansa aktiivisena konstruoijana. Kokemusten ja niiden tulkintojen taustalla olevat uskomukset, olettamukset ja arvot ovat vaikuttamassa yksilön valintoihin ja toimintaan. Yksilön minuuus ymmärretään muuttuvana samalla kun olosuhteet, kokemukset ja merkitykset muuttuvat. Osa minuudesta tulee menneisyydestä, osa nykyhetkestä ja osa mahdollisesta ja kuvitellusta tulevaisuudesta. Ihmisen elämänkulkua ei lähestytty suoraviivaisesti ja ennustettavasti etenevänä, vaan epävarmuutta, vaikeuksia ja odottamattomia tapahtumia sisältävänä (ks. myös Juutilainen 2007, 22–23). Ohjaussuhteessa ohjaaja ja asiakas toimivat yhdessä ja tutkivat neuvottellen erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia.

Jälkimodernin ohjauksen periaatteena on yhteistoiminta; ohjaussuhde nähdään yhteistyösuhteena. Ohjauksen paradigmamuutos on merkinnyt siirtymää ohjauksen neuvonta- ja diagnoosikeskeisyydestä ohjauksen jäsentämiseen yhteistyösuhteena ja merkitysneuvotteluina (ks. esim. Peavy 1999, 2004 a, b; Spangar 2000; Onnismaa 2003; Juutilainen 2003). Ihmiset ymmärretään ja kohdataan merkityksiä luovina, kokemusten ja merkityksenannon kautta itseorganisoituvina yksilöinä, joille luodaan mahdollisuuksia itsensä havainnointiin ja kartan piirtämiseen. Heitä kohdataan kokonaisvaltaisina sosiaalisina toimijoina, kulttuurien kantajina sekä kielellisessä multiversumissa elävinä.

Ohjaus toimii rajapintana ja tilana, jossa yksilö voi käydä merkitysneuvotteluja suhteessa kulttuureihin ja järjestelmiin sekä rakentaa suuntautumistaan. Neuvottelun käsitteellä korostetaan ohjaustilanteen symmetrisyyttä ja yhteistyöluonnetta. Ohjaaja ja yksilö neuvottelevat ja yksilö neuvottelee itsensä kanssa. Tämä luo tilaa, jossa yksilö voi rakentaa suunnanottoja ja tulevaisuuttaan (Vähämöttönen 1998; Spangar 2000). Neuvottelutiloissa ja merkitysneuvotteluissa todellistuvat myös aikuisten elämänhistoriat ja sosiaalis-kulttuuriset elämisen

ehdot. Tätä korostetaan aikaisempaa enemmän 2010-luvulla. On jopa esitetty, että olemme siirtymässä transmoderniin aikakauteen (ks. esim. Magda 2004; Huhmarniemi, Skinnari & Tähtinen 2001), jolloin arvoja ja suhteita sekä jatkuvuuksia läpi ja yli aikakausien ja ajankohtaisuuksien korostetaan enemmän kuin toisessa modernissa. Myös vertaisuutta luodaan ohjauksen voimavaraksi yhä yleisemmin (Pasanen 2007; Penttinen ym. 2011).

Yhteiskunnallis-kulttuurinen paradigma ohjauksessa korostaa, etteivät ohjaussuhteet kuten muutkaan suhteet ole yhteiskunnallisista ja kulttuurisista yhteyksistä erillään ja irrallisia (ks. myös Schultheiss 2007). Toimintaympäristöjen kulttuuriset ja materiaaliset varannot eivät avaudu samanlaisina kaikille kansalaisille. Toimintamahdollisuuksilla on poliittis-taloudellinen mahdollisuuksien rakenteensa, ja niillä on yhteytensä myös sosiaalisen ja taloudellisen vallan jakautumiseen yhteiskunnassa. Ohjauksessa on huomioitava niin iän, sukupuolen, etnisen taustan kuin uskonnon, asuinalueen sekä yhteiskuntaluokan vaikuttavuudet. Irving (2005) korostaa, että ohjauksessa olisi luotava tietoisuutta koulutuksen ja työn mahdollisuuksista kuin vaihtoehtoisistakin elämäntavoista. Tarvitaan itseymmärrystä ja sosiaalista tietoisuutta, joiden kautta yksilö voi tavoittaa olemassaolonsa suhteissa muihin sekä kriittistä ymmärrystä, jonka kautta hän voi käsitellä niitä taloudellisia ja sosiaalisia rakenteita ja poliittisia ehtoja, jotka vaikuttavat siihen, kuinka yksilönä voi ottaa elämässä suuntaa.

Ohjaus ammatillisena toimintana voi toimia sosiaalisena suhdeverkkona, jossa yhteistyöprosessien kautta yksilöille mahdollistuu tiloja, joissa he voivat tutkia ja selvittää ja neuvotella elämäntilannettaan sekä luoda suunnanottoja koulutuksen ja työn kentillä ja elämäntilassaan.

Lähteet

- Ahlman, E. (1938). Olemassaolon ”järjellisyys” arvometafyysillisenä ongelmana. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu.
- Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen. (2006). Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Helsinki: Työhallinnon julkaisu 365.
- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 6(1), 3–14.
- Annala, J. (2007). Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. *Acta Universitatis Tampereensis* 1225. Tampere: Tampere University Press.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments. Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1995). *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Bright, J.E.H., Pryor, G.L., Wilkenfeld, S. & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(1), 19–36.
- Chen, C.P. (2005). Understanding career chance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(3), 251–270.
- Cohen, J.D. (2003). Applying existential theory and intervention to career decision-making. *Journal of Career Development* 29(3), 195–209.
- Elder, G.H. (1985). Perspectives on the life course. Teoksessa Elder, G.H. (ed.): *Life course dynamics. Trajectories and Transitions*. London: Cornell University Press, 23–49.
- Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet (2011) Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Euroopan Unionin neuvosto (2004). Päättölauselma 9286/04. Saatavilla: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/council04_fi.pdf. Luettu 31.1.2011.
- European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12 (2012) A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network. ELGPN.
- Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology* 36(2), 252–256.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(2), 111–124.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior* 14(2), 119–133
- Hartung, P.J. & Blustein, D.L. (2002). Reason, intuition and social justice: Elaborating on Parsons's career decision-making model. *Journal of Counseling & Development* 80(1), 41–47.
- Heinämaa, S. (2009). Korkeinta opetusta? J.V. Snellmanin käsitys yliopiston tehtävistä ja akateemisesta opiskelusta. *Tiede ja Edistys* 2, 144–149.
- Herranen, J. & Harinen, P. (2007). Oikein valinnut jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 88–100.
- Herranen, J. & Penttinen, L. (2008). Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Julkaisussa Lähti, M. & Putkuri, P. (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – Näkökulmia aikuisopiskelijanohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C Raportteja 32, 9–24.
- Huhmarniemi, R., Skinnari S. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. *Platonista transmoderniin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. (1997). Careerism: A Sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18(1), 29–44.
- Improving lifelong guidance policies and systems (2005). *Using common European reference tools*. Cedefop. Luxemburg. Office for Official Publications of the European Communities.
- Irving, B.A. (2005). Social justice: a context for career education and guidance. Teoksessa Irving, B.A. & Malik B. (ed.) *Critical reflections on career education. Promoting social justice within a global economy*. London: Routledge, 10–24.
- Juutilainen, P-K. (2003). Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.
- Juutilainen, P-K. (2007). Sosiodynaamisen lähestymistavan juurilla. Julkaisussa Väistö, R. (toim.) *Työntekijä oman työnsä kehittäjänä*. Pohjois-Karjalan ammattikoulun julkaisuja C: Tiedotteita 27, 21–29.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. (2003). Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa Kasurinen, H. & Numminen, U (toim.) *Evaluation of educational guidance and counseling in Finland*. Evaluation 5. Helsinki: Opetushallitus.

- Kasurinen, H. (2004). Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Julkaisussa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.
- Kauppi, A. (1989). Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kemppainen, S. (2009). Ohjausta elämää varten. Oppilaiden ohjaus Kainuun Opistossa vuosina 1909–1974. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma (julkaisematon). Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Keogh, H. (1999). (ed.) Made-To-Measure. Personalising training. Dublin: Made-to-Measure-project.
- Kivimäki, A. (1997). Carpe diem. Hämeenlinna: Karisto.
- Koivisto, P. & Vuori, J. (2006). Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 267–282.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistuseura, 121–156.
- Lairio, M. ja Penttilä, M. (toim.) (2007). Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen Tutkimuslaitos.
- Lerkkanen, J. 2011. Siltamalli koulutus- ja uravalinnan tukena. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO. Ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus. 55–62.
- Lifelong Guidance Policies: Work in Progress (2010). European Lifelong Guidance Policy Network. Saatavilla: http://ktl.jyu.fi/img/portal/18649/ELGPN_report_2008-10.pdf. Luettu 31.1.2011.
- Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) (2008). Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – Näkökulmia aikuisopiskelijanohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C:32.
- Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) (2009). Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – Kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B:18.
- Manninen, J., Kauppi, A. & Kontiainen, S. (1988). Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 116. Helsinki: Yliopistopaino.
- McIlveen, P. & Patton, W. (2006). A critical reflection on career development. International Journal for Educational and Vocational Guidance 6(1), 15–27.

- Mitchell, K.E. Levin, A.L. & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development* 2(2), 115–124.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva E. & Vuorinen, R. (2001). Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13.
- Niemelä, S. (2009). Alamaisestä kansalaiseksi: kansalaisopinnot ja sivistyspedagogiikka. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistuseura, 273–298.
- Niemi-Pynttari, M. & Ryhänen, A. (2013) Yhteisellä matkalla – aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 142. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (2005). Ohjaus yliopiston toimintaympäristöissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nummenmaa, A-R., Sinisalo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2008). Ohjaustutkimuksen antologiaa: Väitöskirjoja kahdenkymmenen vuoden taipaleelta 1988–2008. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 13–40.
- Numminen, U., Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. (2004). Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. Arviointi 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. (2007). Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. *Tutkimuslustoja* 34. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nykänen, S. (2010). Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. *Matkalla verkostojohtamiseen? Tutkimuksia* 25. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Onnismaa, J. (2003). Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 91.
- Onnismaa, J. (2007). Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2004). Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pasanen, H. (2000). Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

- Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 104–130.
- Pasanen, H. (2004). Työssä oppimisen ohjaus prosessina – ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana – ohjauksen välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–177.
- Pasanen, H. (2007) Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä. Identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 121.
- Pasanen, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2009). Ohjaustyö ja osallisuus: Sisäistettyjä siteitä vai kasvavaa kontrollia. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 299–324.
- Peavy, R.V. (1999). Socio-Dynamic Counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria: Trafford
- Peavy, R. V. (2000). Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–40.
- Peavy, R. V. (2004a). Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–47.
- Peavy, R.V. (2004b). Socio-Dynamic Counselling: A Practical approach to meaning making. Ohio: Taos Institute Publications.
- Penttinen, L., Pihtari, E., Scaniakos T., & Valkonen, L. (toim.) (2011). Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4–13.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P. Jr., Lenz, J.G., & Reardon, R.C. (2002). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. Teoksessa Brown, D. (ed.): Career choice and development. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 312–369.
- Phillips, S.D., Christopher-Sisk, E.K., & Gravino, K.L. (2001). Making career decisions in a relational context. The Counselling Psychologist 29(2), 193–213.
- Plant, P. (2005). Guidance Policies: The Trojan Horse. International Journal for Educational and Vocational Guidance 5(2), 101–109.
- Richardson, M.S. (2000). A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationships practices. Teoksessa Collin, A. & Young, R.A. (eds.) The Future of Career. Cambridge: University Press, 197–211.

- Richardson, M.S. (2009) Another way to think about the work we do: counselling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9, 75–84.
- Roberts, K. (1977). The social conditions, consequences and limitations of careers guidance. *British Journal of Guidance and Counselling* 5(1), 1–9.
- Rodríguez Magda, R.M. (2004) Transmodernidad. Barcelona: Anthropos. Saatavilla: <http://transmodern-theory.blogspot.fi/>. Luettu 1.1.2.2013.
- Savickas, M. & Baker, L.M. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development. Teoksessa Walsh, W.B. & Savickas, M. (eds.) *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 15–50.
- Savickas, M. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. Teoksessa Athanasou, J.A. & van Esbroeck, R. (eds.) *International Handbook of Career Guidance*. London: Springer, 97–113.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P, Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75(3), 239–250.
- Schultheiss, D.E. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development* 81(3), 301–310.
- Schultheiss, D.E. (2007). The emergence of a relational cultural paradigm for vocational psychology. *Journal for Educational and Vocational Guidance* 7(3), 145–147.
- Simola, H. (2006). Kuusi teesiä laadunvarmistuksesta. Tieteessä tapahtuu 3/2006 Saatavilla: <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0306/simola0306.pdf>. Luettu 31.1.2011.
- Sinisalo, P. (2000). Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–206.
- Spangar, T. (2000). Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen 'sisältä ulos'. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–23.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. (2000). Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 5–11.
- Spangar, T. & Jokinen, E. (2006). Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin kokonaisarvioinnin loppuraportti. Saatavilla: <http://www.oph.fi/instancedata/>

- prime_product_julkaisu/oph/embeds/46927_LoppuraporttiAIHE2006.pdf. Luettu 31.1.2011.
- Sultana, R.G. & Watts A.G. (2006). Career guidance in public employment services across Europe. *Journal for Educational and Vocational Guidance* 6(1), 29–46.
- Sultana, R.G. (2012). Pessimism of the intellect, optimism of the will? The troubled relationship between career guidance and social justice. Keynote lecture in IAEVG Congress 2012 Mannheim. Saatavilla: <http://www.iaevg-conference-2012-mannheim.com/programme/keynotes/>. Luettu 23.11.2013.
- Tapaninen, A. (2012). Sata vuotta psykologista ammatinvalinnanohjausta. Ohjaustoiminnan alku Yhdysvalloissa ja varhaisvaihe Suomessa. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Tirronen, J. & Kivistö, J. (2009). Uusi hyödyn aikakausi ja yliopiston kolmas tie. Julkaisussa Aarrevaara, T. & Saarinen, T. (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun. Jyväskylän yliopisto: KTL, 57–82.
- van Esbroeck, R., Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(1), 5–18.
- van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in global world. Teoksessa J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (ed.) *International handbook of career guidance*. London: Springer, 23–44
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2005). Työelämäohjaus toisin toimimisen mahdollistajana. Julkaisussa Vanhalakka–Ruoho, M. (toim.) Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 93, 24–49.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2007a). Vastuuta ja vapautta – Nuori oman elämänsä suunnanottajana. Julkaisussa Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 246–260.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2007b). Nuorten elämänsäsuunnittelun relationaalisia aspekteinä. Julkaisussa Juutilainen, P.-K. (toim.) Suhteita ja suunnanottoja. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 9–31.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Kauppila, J. (2008). Kulttuuris-yhteiskunnallista ohjausta etsimässä. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola H., Salo, P. & M. Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Aikuiskasvatuksen ristesäysemällä – johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu: Joensuun yliopisto, Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 51–61.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) (2008). Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopisto

- Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Relational aspects in career and life-designing of young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10(2), 109–123.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2006). Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Mäkinen J., Olkinuora, E., Rinne, R & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–42.
- Watts, A.G. (2005). Career guidance policy: An international review. *Career Development Quarterly* 54(1), 66–76.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22(3), 173–187.
- Watts, A.G. & Sultana, R.G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4(2–3), 105–122.
- Vuorinen, R. Kasurinen, H. & Sampson, J.P.(2006). Implementation strategies for guidance policy and practice in higher education. Julkaisussa Vuorinen, R. & Saukkonen, S. (eds.) *Guidance Services in Higher Education Strategies, Design and Implementation*. Jyväskylä: Institute for Educational Research. University of Jyväskylä, 77–88.
- Vähämöttönen, T. (1998). Reframing career counselling in terms of counsellor – client negotiations. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 34.

LUKU 3

ONGELMAPERUSTAINEN AIKUISOPISKELU – TARINANKERRONTA OSANA OPPIVAA MATKAILUA

Esa Poikela & Sari Poikela

”Yhdeksi intentionaalisen kasvatuksen kriteeriksi voidaan asettaa, että vaikuttamisen tavoitteena on omaehtoinen tiedostamisprosessi, jossa oppija hankkimaansa informaatiota kriittisesti tulkiten ja arvioiden muodostaa käsityksensä ja asennoitumisensa ja tekee toiminnalliset ratkaisunsa itsenäisesti” (Alanen 1985, 25).

Johdanto

Aikuiskasvatuksen teoriaa on rakennettu kolmen viime vuosikymmenen aikana elinikäisen oppimisen ja aikuispedagogiikan, knowlesilaisittain andragogiikan kautta (Knowles 1984). Andragogiikka aikuiskasvatustieteen perusteluna on kuitenkin menettänyt merkityksensä. Siitä on jäljellä oikeastaan vain, että aikuisuus on pitkä elämänvaihe, jonka aikana yksilöt oppivat omaehtoisesti itseohjautuen ja epäilemättä myös olosuhteiden muuttumisen pakosta. Sen sijaan elinikäinen oppiminen kasvatuksen lähtökohtana on vakiintunut erityisesti aikuiskoulutuksen tieteellisissä perusteluissa. Silti näyttää, että aika on ajamassa ohi myös elinikäisen oppimisen paradigman.

Vertikaalisessa suunnassa elämänsuuntaa ja yksilön elämänsuunnan kehitystehtävien kuvaukseen ei mahdu sukupolvien välinen tai sukupolvet ylittävä oppiminen. Horisontaalisessa suunnassa sosiaalinen, ryhmän yhteisön tai kollektiivin subjektiiviseen perustuva oppiminen ei myöskään mahdu elinikäisen kasvatuksen yksilösubjektia korostavaan lähestymistapaan. Kysymys aikuisten kasvattamisesta onkin lähestulkoon absurdi, minkä esimerkiksi Harva (1955; 1971) aikanaan liudensi muotoon ”kasvamaan saattaminen”. Aikuiskasvatuksen oppiaineen muotoutuminen aluksi Tampereen yhteiskunnallisen korkeakoulun, myöhemmin yliopiston yhteiskuntatieteiden ja lopulta kasvatustieteiden yhteydessä kertoo osaltaan¹, miten hankalaa aikuiskasvatuksen tieteenalaidentieteen löytäminen on ollut.

Aikuiskasvatustieteen sijoittaminen institutionaalisen koulu- ja kasvatustutkimuksen yhteyteen on ollut, jos ei aivan erehdys, niin ainakin identifikaatio-ongelman aiheuttaja. Pulmana ei ole niinkään palaaminen aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisille juurille kuin tieteenalaperustelujen löytäminen syvemältä kuin vain tai lähinnä kasvatustapahtumaa tutkivasta tieteestä. Konventionaalisen kasvatustieteen fokuksessa on pikemminkin oppimisen didaktinen säätely kuin oppiminen ilmiönä sinänsä. Didaktiikan pulmana on, että säätely ei aina tuota haluttuja tuloksia tai prosessissa opitaan myös asioita, joita ei ole ennakoitu tai joita ei edes haluta opittavan. Kehittyneempää paradigmaa tulisikin lähteä rakentamaan *oppimistieteen ja jatkuvan oppimisen lähtökohdista*.

Oppiminen ja varsinkin aikuisten oppiminen tulee mainiosti toimeen ilman säätelijää eli opettajaa, joka lasten kasvatuksessa lähes poikkeuksetta nähdään oppimistapahtuman välttämättömänä osapuolena. Myöskään oppimisen tutkiminen, edistäminen ja määrittelemisen eivät ole enää yksin kasvatustieteilijöiden monopoli, vaan niistä ovat kiinnostuneet muutkin tieteenalat. Oppimisresurssien hyödyntäminen ja oppimisprosessien ohjaaminen, kuten henkilöstövoimavarojen kehittäminen, tiedon luominen ja osaamisen johtaminen, intellektuaalisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kasaaminen tai

1. Siirrettäessä aikuiskasvatusta yhteiskuntatieteellisestä kasvatustieteiden tiedekuntaan esillä oli myös humanistinen tiedekunta vaihtoehtona.

oppimisen mahdollistava oikeudenkäyttö kiinnostavat niin talous- ja oikeus- kuin informaatio- ja organisaatietieteitäkin. (Poikela & Poikela 2008, 11–12.)

Aikuiskasvatusta voidaan luonnehtia Alasen (1985) mukaan aikuisiin vaikuttamiseksi. Oppimiselle on luotava sellaiset edellytykset, että aikuiset voivat käyttää koko potentiaalinsa itse asettamiensa päämäärien ja tavoitteiden toteuttamiselle. Toisaalta on helppo lipsahtaa omaehtoisen opiskelun ja itseohjautuvan oppimisen ansaan, jolloin tyydytään organisoimaan opiskelun hallinnollisia puitteita ja järjestelemään tiedonjakajia luentotilaisuuksiin. Seurauksena saattaa olla, että aikuisopiskelijat jätetään yksin oppimisen pulmineen.

Valistuneet koulutuksen organisoiijat osaavat hyödyntää *sosiaalista käyttövoimaa*, joka syntyy aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja joka konkretisoituu samankaltaisessa elämän- ja opiskelutilanteessa kohtaavien yksilöiden yhteistyönä. Aikuiset oppivat ja kykenevät tukemaan toisiaan vaikeidenkin asioiden käsittelyssä. Tiedonjakamisen sijaan *toiminnallinen pedagogiikka* (Poikela & Poikela 2010a) kannustaa itsenäiseen tiedonhankintaan ja ponnistelemaan arki- tai työelämän haasteiden ratkaisemiseksi. Vähitellen tapahtuvasta pedagogisen ajattelun muuttumisesta kertoo yhteistoiminnallisten, projektitoimintaan ja ongelmanratkaisuun perustuvien pedagogiikkojen yleistyminen niin vapaamuotoisessa kuin institutionaalisessakin aikuiskoulutuksessa.

Tässä artikkelissa kuvaamme lyhyesti ongelma-perustaisen oppimisen (*Problem-Based Learning, PBL*) oppimisteoreettisia yhtymäkohtia aikuisten oppimiseen ja koulutukseen (Poikela & Poikela 2005a; 2005b). Tavoitteena on perustella miksi juuri PBL on toimiva konsepti aikuisopiskelun ja toiminnallisen pedagogiikan organisoinnissa. Todistusvoimaa haemme Lapin yliopistossa toteutetusta Tarinames-tarin täydennyskoulutusohjelmasta, jonka tavoitteena oli tuottaa tarinaosaamista matkailu- ja kulttuurialan sisältötuotantoon liittyen. Osallistujilleen ohjelma on merkinnyt ennen kaikkea lappisivistyksen syventämistä, tarinankertojan taitojen jalostumista ja käyttämistä mitä erilaisimmissa kuulijoiden kohtaamistilanteissa.

Ongelmanperustainen oppiminen ja aikuiskasvatus

Ongelmanperustaisen oppimisen (*Problem-Based Learning, PBL*) keskeisimpiä ajatuksia on, että oppiminen ja sen ohjaus rakennetaan työelämälähtöisten ongelmien ympärille (mt.). Ongelmat voivat olla myös pelkästään todellisuuskäsitteitä tai yhteiskunnallisia. Ne voivat olla esimerkiksi opiskelijoiden tekemiä havaintoja arjen, elämisen tai kulttuurin epäkohdista ja pulmista. Ongelmanratkaisuun perustuva oppiminen, ohjaus ja opetus integroidaan spiraalina etenevien ongelmasyklien perusteella, jolloin voidaan puhua kokonaisvaltaisesta ongelmanperustaisesta pedagogiikasta ja opetussuunnitelmasta.

Sykleinä etenevä ongelmanratkaisuprosessi on yleinen kuvaustapa lähes kaikessa työssä, työyhteisössä ja työorganisaatioissa tapahtuvan oppimisen mallintamisessa. Organisationaalisen oppimisen teoriassaan Argyris ja Schön (1978) esittelevät *single-loop*, *double-loop* ja *deutero*-oppimisen syklit² jotka eritasoisina kehinä edustavat rationaalista ongelmanratkaisua ja tuottavat oppimista yksilön käyttäytymisen muutoksen kautta. Revansin (1982) toimintaoppimisen teoria sitoo kehät toisiinsa ajassa etenevän spiraalin avulla ja kuvaa oppivan yhteisön tapahtuman subjektina.

Toiminnan teoriaan ja kehittävän työn tutkimukseen perustuva Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen teoria rakentuu yksilöiden kohtaamien ja yhteisten ristiriitojen ratkaisuun aina organisaation ja yhteiskunnan tasolle laajenevan spiraalin perustalta. Myös Sengen (1992) oppivan organisaation teorian perustana on syklinen ongelmanratkaisu samoin kuin Nonakan (1994) organisationaalisen tiedon luomisen teoriassa.

Kolb (1984) on asettanut syklin yleisiin pedagogisiin yhteyksiin Deweyn (1938) ja Piagetin (1970) oppimis- ja kehitysteorioiden ja

2. Yksikehäinen (*single-loop*) oppiminen pelkistyy palautesilmukaksi, jossa toiminnassa ilmenevä ongelma korjataan palaute-tiedon avulla. Kaksikehäisessä (*double-loop*) oppimisessa palautesilmukka toimii strategian tasolla, jolloin ei vain korjata häiriöitä yksilöiden työn tasolla vaan kehitetään koko työyhteisön toimintaa. Monikehäinen (*deutero*) oppiminen puolestaan kuvaa organisaation kykyä määrittää ongelmansa ja organisoida oppiminen oikein ongelman laadusta riippuen.

Lewinin (1951) ryhmädynaamisen teorian pohjalta. Kokemuksellisen oppimisen mallissaan Kolb pyrkii integroimaan työn, koulutuksen ja henkilökohtaisen kasvun holistiseksi näkemykseksi oppimisesta.

Syklin ensimmäisessä vaiheessa oppiminen on välitöntä, tunnepainotteista, intuitiivista ja avointa eikä ilmiötä kyetä vielä käsitteellistämään. Toisessa vaiheessa oppimisen kohdeilmiö pyritään reflektoinnin, pohdiskelevan havainnoinnin kautta liittämään yhteyksiinsä erilaisten näkökulmien avulla. Vasta kolmannen vaiheen selkeänä tavoitteena on ilmiön käsitteellistäminen, jolloin aikaisemman tietopohjan tuottamista ideoista, ajatuksista ja näkökulmista siirrytään loogiseen ajatteluun, systemaattiseen tiedon etsintään ja käsitteellisten ratkaisujen tuottamiseen. Neljännessä vaiheessa edetään ratkaisujen kokeiluun käytännössä, jolloin aktiivisen toiminnan tuloksena on uusi kokemus, jonka pohjalta sykli jatkuu. (Kolb 1984, 23–41.)

Kolb on muuntanut ongelmasyklin oppimissykliksi, jolloin malli vaikuttaa yleiseltä ja universaaliselta verrattuna ”työpedagogisiin” oppimismalleihin. Silti syklin käytännölliset perustelut ovat vahvasti työn ja arjen elämässä. Oppiminen alkaa kokemuksesta ja syklin eteneminen tuottaa uuden kokemuksen, jolle jatkuva oppiminen rakentuu. Syklin sisäiset dimensiot, kokemus – käsitteellistäminen sekä toiminta – reflektointi kuvaavat oppimisen motivaatio- ja sitoutumisperusteita.

Kokemus vaatii käsitteellistämistä tullakseen käsitellyksi ja ymmärretyksi yhteisön tasolla, toisin sanoen kokemuksellisen oppimisen prosessi tuottaa syvenevää tiedollista motivaatiota. Vastaavasti toimintaan kohdentuva reflektointi, etenkin kun se tapahtuu yhteisesti, ylläpitää oppimisen jatkuvuutta, koska se luo sosiaalista koheesiota ja sitoutumista kohteelliseen oppimiseen.

Kokemuksesta alkavan ja kokemusta tuottavan pedagogiikan juuret voi jäljittää Deweyn kasvatusajatteluun, joka korostaa toimintaa ja tekemistä. Paljon siteerattu *learning by doing* on yleensä syystä tai toisesta jäänyt konkretisoimatta: toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta ei ole kyetty lisäämään koulutukseen. Kokemus voi olla myös rutiinia, joka pohjautuu traditioihin ja ulkoisiin reunaehtoihin eikä

välttämättä johda reflektointiin. Siksi ongelmien parissa työskentely on tärkeää, koska ne suuntaavat tutkimiseen ja reflektointiin.

Olennaista on, että oppimisprosessin lähtökohtana on tieto, joka oppijalla on jo entuudestaan. Ihminen kykenee luomaan uutta tietoa, koska hän pystyy asettamaan jonkun puolen itsestään tai toiminnastaan tarkastelunsa kohteeksi. Toisin sanoen hän kykenee tarkastelemaan itseään reflektiivisesti, mikä mahdollistaa oman toiminnan suuntaamisen tarkoituksen mukaisella tavalla. (Dewey 1933, 16–32; 1938, 35–36.)

Schön (1983) korostaa, että reflektointi ei liity vain jo tapahtuneen toiminnan reflektointiin (*reflection on action*), vaan reflektoida voi myös toiminnan aikana (*reflection in action*). Boud, Keogh ja Walker (1985) toteavat, että reflektointi voi kohdentua myös toiminnan ennakointiin (*reflection for action*), jolloin oppija valmistautuu mentaalisesti edessä olevaan toimintaan. Näin voidaan tulkita, että reflektointi kuuluu kokemuksellisen oppimissyklin jokaiseen oppimista tuottavaan vaiheeseen – pohdintaan, käsitteellistämiseen ja toimintaan. Kokemukseen se ei sinänsä sisälly, koska konkreettinen kokemus on sekä oppimisen lähtökohta että tulos, oppimistoiminnan alku- ja päätepiste mutta ei vielä prosessi itsessään. (Poikela, E. 2008.)

Toiminnan ja sen reunaehtojen ymmärtämisen avain on reflektiivisessä ajattelussa, jota Mezirow (1981; 1991) on tarkastellut ennen muuta aikuisten oppimiseen liittyvänä toimintana. Aikuisen oppimisessa faktoja ja tosiasiatietoja tärkeämpiä ovat merkitykset, perspektiivit ja uskomukset, jotka niihin liittyvät. Transformatiivisen oppimisen teoriassaan Mezirow pyrkiikin avaamaan tuntemuksiin, toimintaan, käsityksiin, tietoon ja teoriaan liittyvän reflektiivisyyden ulottuvuudet ja merkitykset.

Affektiivinen reflektiivisyys on ensimmäinen taso, vaihe tai lähtökohta, joka tarkoittaa tuntemuksen havaitsemista ja tietoiseksi tulemistä siitä. Toiseksi erotteleva reflektiivisyys merkitsee erilaisten vaikutussuhteiden huomioimista omassa toiminnassa. Kolmanneksi arvioiva reflektiivisyys sisältää tietoisuuden omien arvojen merkityksestä suhteessa toimintaan. Neljännellä tasolla reflektiivisyys on käsitteellistä, jolloin käsitteet ja niiden sisältämät merkitykset avataan eritellysti.

Viidennen tason psyykkinen reflektiivisyys sisältää tietoisuuden siitä, miten päättellemme. Teoreettinen reflektiivisyys on kuudes, ylin reflektoinnin taso, jolloin on mahdollista korjata vääriä uskomuksia ja virheitä ongelmanratkaisun prosesseissa. (Mezirow 1981, 3–24.)

Affektiivinen, erotteleva ja arvioiva reflektiivisyys tarkoittavat ”tavanomaista” reflektointia, jonka avulla yksilöt tulevat toimeen arjen ja työn normaalioloissa. Käsitteellinen, psyykkinen ja teoreettinen reflektiivisyys yltyvät tavanomaisuuden ulko- ja yläpuolelle, jolloin reflektointi on kriittistä oman ja yhteisen toiminnan sekä sitä säätelevien reunaehto- ja tietosisältöjen, ideologioiden ja teorioiden kyseenalaistamista. Siten kyse on *kriittisestä* reflektiivisyydestä, jolla aikuinen luo itselleen mahdollisuuden ja olosuhteen muuttaa käyttäytymistään, käsityksiään ja uskomuksiaan itsensä ja muun maailman suhteesta.

Kriittisen reflektoinnin seurauksena yksilö muokkaa *merkitysskeemojaan*, niitä tuntemuksia, käsityksiä, arvostuksia ja näkemyksiä, joilla hän tulkitsee kokemustaan. Kun merkitykset muuntuvat kokonaan, se ei tarkoita vain merkitysskeemojen muokkautumista vaan syvälle käyvää *merkitysperspektiivin* muutosta, jolloin oman kokemuksen tul- kinta, suhde omaan itseensä, kanssaihmiin ja ulkoiseen maailmaan muuttuu täysin. (Mezirow 1991, 104–111.)

Kriittinen reflektio voi kohdentua sekä oppimisen prosessiin että oppimisen sisältöön mutta myös ajatteluun sinänsä. Sisältöön kohdistuvan reflektion avulla voi arvioida, mikä oikeastaan on toiminnan, ajattelun ja tuntemusten kohteena – mistä todella on kyse. Prosessin reflektointi mahdollistaa toiminnan, tehokkuuden, tekemisen ja suuntaamisen pohdinnan. Ajattelun perusteisiin kohdistuva reflektointi kyseenalaistaa oman toiminnan vaikuttimia, jotka liittyvät toimimisen, tuntemisen ja ajattelemisen tapoihin ja ehtoihin. (Mt.)

Myös Freiren (1972; 2004) vapautuksen pedagogiikan ytimenä on reflektio, aikuisten tuleminen tietoiseksi heitä kahlehtivista yhteiskunnan rakenteista, ideologioista, normeista, uskomuksista ja tavoista. Freiren pedagogiikka on kutsuttu myös sorrettujen pedagogiikaksi, koska sen lähtökohtana on köyhien ja syrjäytyneiden, hiljaisuuden ja vaikenemisen kulttuurissa elävien ihmisten herättäminen yhteis-

kunnalliseen tietoisuuteen. Freiren kuvaaman persoonallisen kasvun ja inhimillisyyden kehittymisen kulmakiviä ovat passiivisuuden ja aktiivisuuden väliset ontologiset jännitteet, joita tutkimalla ja refleктоimalla ihmiset tulevat tietoisiksi mahdollisuuksistaan vaikuttaa itseensä, yhteisöönsä ja yhteiskuntaansa.

Objektina ja subjektina olemisen jännite kuvaa kutsumusta aktiiviseen ihmisyyteen ja luopumista passiivisena pysyvän uhrin roolista. *Olemisen ja tulemisen* jännite tarkoittaa reflektointia, kehittymistä ja kykyä ottaa haltuunsa oma elämäntilanne kielen, ajattelun ja dialogin avulla. *Olemassaolon ja elämisen* jännite merkitsee siirtymistä aktiiviseen päätöksentekoon, kommunikaatioon ja luovuuteen sosiaalisessa toiminnassa. *Alistamisen ja vapautumisen* jännite sisältää psykologiseen, sosiaaliseen ja poliittiseen valtaan liittyvien tekijöiden ymmärtämisen, todellisuuden mytologisoinnin purkamisen ja autonomiseen kansalaisuuteen kehittymisen. (Freire 1972.)

Barrett (2001; 2005) vertailee Freiren pedagogiikkaa ja ongelmaperustaista oppimista ja esittää, että PBL voitaisiin käsittää yhdenlaisena versiona tai sovelluksena freirelaisestä ongelmien asettamisen pedagogiikasta. Freiren pedagogiikan menetelmälliset vaiheet ovat miljööanalyysin tekeminen, generatiivisen teeman valinta, teeman koodaaminen ja koodien purkaminen sekä synteesi ja päättely. Vaikka vaiheet on nimetty eri termein, ongelmanratkaisun syklit pitävät sisällään saman dialogisen prosessin logiikan (vrt. kuvio 1) eli ongelmateeman valinnan, teeman erittelyn, päättämisen oppimisen tavoitteista ja keinoista sekä toiminnan tiedon hankkimiseksi ja uuden tiedon luomisen. (Poikela & Poikela 2008, 186–192.)

Edellä sanotun perusteella ongelmaperustaisen oppimisen ja ongelmia asettavan aikuispedagogiikan voidaan osoittaa juontuvan työn ja arjen ongelmanratkaisuun perustuvista oppimiskäytännöistä ja -malleista, yhteiskunnallisesti tiedostavasta kriittisestä pedagogiikasta ja pragmaattisesta kasvatustieteestä. Seuraavassa tarkastelemme edellä kuvattuihin perusteisiin tukeutuen ongelmaperustaisen oppimisen ja tarinankerronnan pedagogista integrointia toisiinsa.

Oppiva matkailu – tarinamestareita kouluttamassa

Tarinankerronnan koulutusohjelma rakennettiin PBL:n periaatteita noudattaen ja kääntäen puhuttua sanastoa ja käsitteistöä osallistujien ja kertomisen kielelle. Suunnittelussa ja toteutuksessa haluttiin välttää koulupedagogisen kielen ja akateemisen slangin käytöltä, jotka aikuisten koulutuksessa pahimmillaan toteutuvat niin sanottuna kasvatuskolonialisaationa (esim. Boud 2005) Aikuiset joutuvat ikään kuin koulunpenkille, ikä vieraannuttaa opiskelijat heidän omista toimintaympäristöistään ja kehitysprosesseistaan. Tarinamestassa³ aikuiset opiskelijat haluttiin osallistaa koulutukseen niin suunnittelun hienosäädön kuin konkreettisen toteutuksen osalta.

Koulutuksen tavoitteet

Tarinamestarin koulutusohjelma oli 25 opintopisteen laajuinen täydennyskoulutus, joka suunnattiin lappilaisille matkailualan toimijoille⁴, erityisesti itsensä työllistäville mikroyrittäjille, jotka halusivat monipuolistaa osaamistaan. Koulutuksessa haluttiin yhdistää kaksi tarinan kerrontaan vaikuttavaa perustekijää. Osallistujilta odotettiin kohtuullista lappiosaamista omalta alaltaan, minkä pohjalta haluttiin laajentaa lappilaista perinnetietämystä ja syventää matkailuosaamisessa

3. Koulutuksesta käytettiin hakuvaiheessa lyhennettä TarinaMesta. Koulutus toteutettiin Lapin yliopistossa ensimmäisen kerran lukuvuonna 2009–2010 ja pilotin arvioinnin pohjalta toinen koulutus järjestettiin 2010–2011. Loppuvuodesta 2011 järjestettiin vielä yhteisiä koulutustapaamisia molemmista ryhmistä valmistuneille tarinamestareille.
4. Lukuvuonna 2009–2010 Tarinamestarikoulutuksessa opiskeli loppuun asti 13 aikuisopiskelijaa, jotka työskentelivät etupäässä matkailussa joko yrittäjinä tai matkailuorganisaatioiden palveluksessa. Heidän joukossaan oli käsityöläisiä kuten nukentekijä, luontaishoitaja, karjatilan emäntä, kullankaivaja, opas, hevostila- ja shamaaniyrittäjä. 45 hakijasta koulutuksen aloitti 29 aikuisopiskelijaa, joista suuri osa keskeytti syksyn aikana aikuiskoulutuksessa tyypillisten syiden, kuten motivaation puuttumisen tai työ- tai elämäntilanteen muuttumisen takia. Kuvaavaa on, että suurin osa keskeyttäneistä ei ollut varsinaisesti matkailutyössä. Ja yhtä kuvaavaa on, että opintonsa veivät loppuun matkailuun ammattimaisesti orientoituneet opiskelijat. Vastaavasti lukuvuoden 2010–2011 valmistui toinen ryhmä tarinamestareita, jotka olivat kuitenkin valikoituneet selvästi pienemmästä hakijajoukosta.

välttämätöntä lappisivistystä. Samalla haluttiin kehittää tarinan kerroksen suullista taitamista parhaiden tarinankerronnan perinteiden ja kuulijoiden osallistumista aktivoivan draaman lakien mukaisesti.

Koulutus koostui kahdesta lähipäivästä noin kerran kuukaudessa ja verkkovälitteisestä etäopiskelusta. Lähipaksoja oli kaikkiaan kahdeksan syyskuun ja huhtikuun välillä. Eri puolilla maakuntaa toteutetut lähipäivät ilmensivät opiskelupaikkoina⁵ Lapin paikallisia, historiallisia, luonnonläheisiä ja kulttuurisia siteitä. Opiskeluteemat ilmensivät Lapin kahdeksaa vuodenaikaa, erämaiden merkitystä ja historiaa, tarujen Pohjolaa, shamaanien ja kulttuurien Saamenmaata, ruokaperinteitä ja tapakulttuuria pitopöytineen sekä modernia, jälleenrakennettua ja teollistunutta matkailun Lappia. Opiskelijoiden rakentamat tarinat kiinnittyivät teemoihin ja heitä lähellä oleviin aiheisiin. Tavoitteena oli saada aikaan osallistujat huomioonottava ryhmäkertomus, jonka matkalaiset voisivat jakaa keskenään ja myötelää sen vaiheet. (Poikela & Poikela 2012.)

Tarinan kertominen ei ole vain taitava suoritus vaan se edellyttää vahvaa tietämystä asioista, jotka tarinan taustalta löytyvät ja joihin se välillisesti tai välittömästi liittyy. Kertomisen taito on sosiokulttuurista osaamista, jota kertoja voi jatkuvasti kehittää. Hyvä tarina ei ole pelkkä fiktio vaan pikemminkin faktaa ja fiktiota sopivasti toisiinsa suhteutettuna. Kun tarina on hyvä, syntyy halu kokeilla ja kokea asioita, joista tarina kertoo. Matkailija ei vain eläydy tilanteeseen vaan oppii jotakin uutta itsestään ja ympäristöstään.

Tarina ei ole irrallinen juttu tai anekdoottikokoelma, jonka taroitus on kuvata jännittävää tapahtumaa tai hauskuuttaa yleisöä, vaan sillä on jäljitettävissä olevat juuret maakunnan historiaan, ympäröivään luontoon ja ihmisten arkeen. Matkailija saapuu toisenlaisesta kulttuurista, mutta tarinan avulla hän saa käsityksen paikasta, kosketuksen historiaan ja tähän hetkeen. Hän voi tutustua paikallisten ihmisten elinkeinoihin ja arkeen sekä luontoon eläimeen ja kasveineen. Ta-

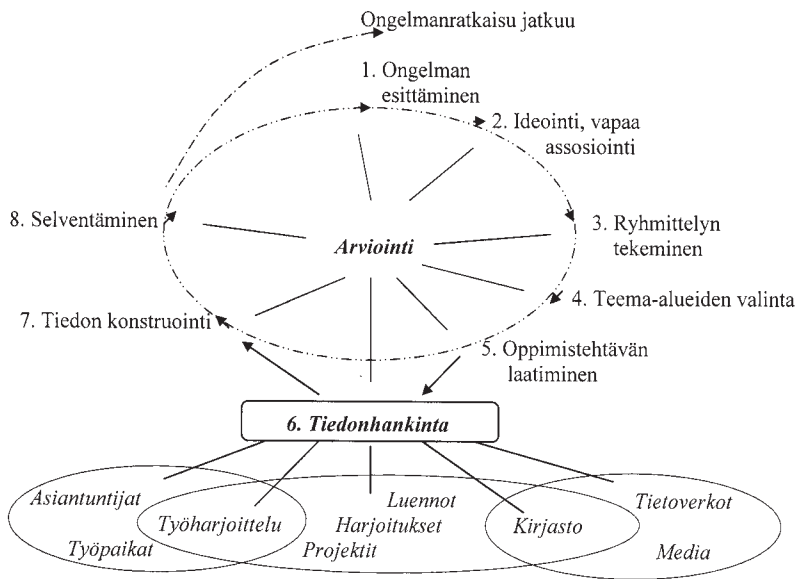
5. Koulutuspaikkoja olivat Pyhänturin Keropirtti lähellä Pyhän kasteen putousta, Muonion Jerisjärven kalamajat, Inarin saamelaismuseo Siida, Ounasjokivarren Kampsuherran valtakunta, sotahistoriasta tunnettu Salla ja Kemijoen lohen tarinan kertova Kemi sekä Lähtentien pirtti Lapin emäntien pitojen paikkana Rovaniemellä liittyivät suoraan ja välillisesti oppimisen teemoihin.

vallisuus kiinnostaa lopulta eniten – miten ihmiset tulevat toimeen, miten asuvat, miten elävät keskenään.

Luontokohteet ja muistomerkit ovat jo valmiiksi löydetty, rakennetut ja helposti nähdyt. Sen sijaan niihin liittyvät tapahtumat, tavat, toiminnot sekä unohtumassa olevat tiedot ja taidot ovat ehtymätön kertomusten lähde. Niistä matkailija haluaa tietää ja ne hän haluaa kokea, saada kosketuksen ja luoda henkilökohtaisen suhteen. Matkan järjestäjä, opas tai johtaja on enemmän kuin informaation jakaja tai temputtaja. (Poikela & Poikela 2010).

Oppimisen syklit – tietoverstas ja tarinapaja

Tarinamestarin koulutuksen dynamona toimii ongelmaperustaisen oppimisen sykli (ks. kuvio 1), joka nimettiin *tietoverstaaksi*, koska se on tiedon käsittelyn tila ja alkukohta uuden teeman oppimiselle, siihen liittyvän tiedon hankinnalle ja ymmärryksen rakentamiselle. Koska kaksipäiväiset lähijaksot toteutettiin kuukauden välein, sykliä ei ollut mielekästä käydä läpi tavanomaisen tutoriaali-istunnon tapaan. Yleensä samassa istunnossa päätetään edellisen ongelman ratkaisusykli (vaiheet 7 ja 8) ja aloitetaan uuden ongelman ratkaisuprosessi (vaiheet 1, 2, 3, 4 ja 5). Lähijakson ensimmäisenä päivänä oli mielekästä sulkea edellinen sykli ja aloittaa uusi sykli vasta toisena päivänä, jolloin yhden päättävän ja aloittavan tutoriaalın sijaan pidettiin kaksi istuntoa eli päättävä ja aloittava tutoriaali erikseen. Ratkaisu osoittautui erittäin toimivaksi. Aloitukset pidettiin aamupäivisin noin kahden tunnin pituisina ohjausistuntoina.



Kuvio 1. Ongelmaperustainen oppiminen ja itsenäinen tiedonhankinta (Poikela & Poikela 2005a; 2005b; 2006).

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla Pyhätunturilla oppimista tuottava ongelma asetettiin kävelemällä edellisenä iltana parin kilometrin matkaa Pyhän kasteen putoukselle. Ideointi käynnistyi hyvin luontevasti, vaikka opiskelutapa itsessään oli outo osallistujille. Toisella lähijaksolla katseltiin Kiiskismarkkinat, lyhytelokuva Sompion markkinoilta, mikä myös toimi erinomaisesti ongelmanratkaisun aloittavana lähtökohtana. Myös äänitallenteet, kuvat, runokatkelmät ja tekstit tavanomaisen tapausongelman tapaan olivat käytössä. Eniten hämmennystä aiheutti äänitallenteiden ja kuvien yhdistäminen ongelmaksi, mikä osoitti vain sen, että ongelman laatiminen mihin muotoon tahansa vaatii huolellista suunnittelua. (vrt. Hakkarainen & Poikela 2011.)

Ongelmanratkaisuprosessin toisessa vaiheessa pyritään saamaan esiin opiskelijoiden aikaisempi aihetietämys ongelman herättämien

assosiaatioiden ja ajatusten muodossa. Avainsanat kirjoitetaan kaikkien nähtäville ja ideointi jatkuu kunnes enempää ongelmaan liittyvää ei enää löydy. Tässä vaiheessa laajan elämäkokemuksen omaavilla tarinankertojilla ei ollut pulaa ideoista. Kolmannessa vaiheessa ideat jäsennellään pääryhmiin erottelemalla erilaiset ja yhdistämällä samanlaiset käsitteet. On tärkeää, että ryhmittely syntyy ikään kuin alhaalta päin osallistujien esittämien käsitteiden perusteella. Myös tämä analyttinen vaihe oli käytännön osajille luontevaa.

Neljännessä vaiheessa valitaan oppimisen kannalta keskeisimmät ja aktuaalisimmat ongelma-alueet. Ratkaisevaa on, että valinta tapahtuu opiskelijoiden asettaman tärkeysjärjestyksen perusteella. Toisin sanoen valintaa ei määrittele mikään ulkoinen tai akateeminen järkeily vaan oppijoiden kokema aktuaalinen ongelmanratkaisun logiikka. Vasta viidennessä vaiheessa asetetaan oppimistehtävä keskustelemalla tietämyksen aukoista ja epäselvistä asioista, jolloin tulee mahdolliseksi määritellä yhteinen oppimistehtävä ja tavoitteet sekä niihin liittyvät omakohtaiset tiedonhankinnan alueet. Alun pulmana oli, että innokkaat opiskelijat halusivat valita oppimistehtävänsä suoraan teema-alueiden perusteella. Oppimistehtävän asettaminen osoittautui vaativaksi vaiheeksi, sillä opiskelijoilla oli taipumus huolehtia vain oma osuutensa tehtävää seuranneesta tiedonhankinnan vaiheesta.

Syklin kuudennessa vaiheessa opiskelijat hankkivat itsenäisesti, pareina tai pienryhminä teoria- ja käytäntötietoa ongelmanratkaisua varten. He lukevat kirjoja ja artikkeleita, tutkivat arkistoja, haastattelevat ihmisiä ja havainnoivat tapahtumia ja toimintaa tehtävään liittyen. Tässä kurssilaiset onnistuivat yli odotusten eikä vähiten etä-opiskelua yhdyntävän verkko-opiskelun ja yhteydenpidon ansiosta. Syntyi luontevia pareja ja pienryhmiä henkilökohtaisten harrastusten ja kiinnostusten mukaan. Aineistoa kertyi valtavasti, enemmän kuin ketkään kouluttajat olisivat ehtineet luennoida lähipäivien aikana – huomio huvitti osallistujia, sillä olisiko luennoista kuitenkaan opittu verrattuna siihen, että tieto hankittiin ja oppi tuotettiin itse. (Poikela & Poikela 2012.)

Syklin päättävä tutoriaali toteutettiin tiedonhankinnan jälkeen ensimmäisen lähipäivän aamuna. Sen aloittava ongelmanratkaisuprosessin seitsemäs vaihe on käytännön testi sille, miten hyvin tiedonhankinta on onnistunut ja kuinka hyvin oppimistehtävään kytetään vastaamaan opittavien käsitteiden valossa. Vaihe osoitti selkeästi kuka oli ”läksynsä” tehnyt ja kuka ei. Seurauksena oli monille itsetutkiskelun paikka – haluttomuus panostaa tiedonhankintaan rikkoi ryhmänormeja ja johti lopulta joidenkin keskeyttämiseen. Oppimisen tulos saatiin aikaan yhdessä ja kuvattiin vähintäänkin käsitekartan muodossa. Syklin viimeisessä eli kahdeksannessa vaiheessa palattiin alussa esitettyyn ongelmaan, jolloin kuva ongelmanratkaisun ja oppimisen etenemisestä selkiytyi sekä luotiin pohja prosessin jatkamiselle. Palaaminen alkutilanteeseen oli useimmille ahaa-elämys – uusi ymmärrys oli uudella tasolla verrattuna aikaisempaan ja kokemus oppimisesta oli aito.

Syklin toteutuksessa on sen toimihenkilöillä, tuutorilla, puheenjohtajalla, kirjurilla ja tarkkailijalla ratkaiseva rooli. Tuutori ohjaa prosessia, puheenjohtaja huolehtii keskustelusta, kirjuri ryhmän muistina kirjaa yhteiset asiat paperille ja tarkkailija antaa palautteen ryhmälle ja osallisille. Jokaisen istunnon päättää arviointi, jolloin palaute kohdistuu oppimisen reflektiivisiin, ryhmän sosiaalisiin ja ongelmanratkaisun kognitiivisiin prosesseihin. Toisin sanoen oppijat oppivat oppimaan, kommunikoimaan ja tekemään yhteistyötä sekä käyttämään tietoa yhtälailla käytännöllisten kuin teoreettistenkin kysymysten ratkaisussa. Oppijoiden toinen toisilleen antama ja vastaanottama sekä ohjaajilta saatu palaute osoittautui tarinakoulutuksessa kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi niin tietämyksen syventämisen kuin tarinan kertomisen taidon suhteen.

Toinen lähipäivien kantava elementti oli *tarinapaja*, jossa opiskelijat harjoittelivat tarinan kerrontaa ”yksisilmäisen hauen” eli tallentavan videokameran edessä. Ensimmäisenä päivänä kerrottava tarina perustui edellisellä kerralla tutoriaalissa asetettuun oppimistehtävään ja tiedonhankintaan (ks. kuvio 1, vaihe 6), joka ajoittui lähipäivien väliseen aikaan. Toisena päivänä tarina pyrittiin liittämään uuteen

ongelmateemaan, jolloin se oli, huolimatta lyhyestä yhteissuunnitteluhetkestä, luonteeltaan ”ad hoc”-tarina ja liittyi siten enemmän esittämistaitoon kuin kerronnan syvyyteen. Esitysten jälkeen nauhojen sisältö katsottiin ja reflektointiin yhdessä, jolloin kertoja sai osaamisestaan aina maksimaalisen palautteen oman arvionsa lisäksi.

Pitkiä luentoja koulutukseen ei kuulunut, ainoastaan lyhyitä tietoiskumaisia tai katsauksenomaisia kouluttajan esityksiä. Tiedonhankinnan aikana kirjastot ja arkistot avautuivat opiskelijoille uudella tavalla, elävää suullista perinnettä koottiin vanhoilta taitajilta ja myös Internetin tietovarannot ja yhteydet tulivat useimmille tutuiksi. Oppiminen rakennettiin ennen muuta oppijoiden tiedonhankinnan ja oman ja yhteisen toiminnan reflektoinnin varaan. (Poikela & Poikela 2012.)

Tiedonhankinta – jatulinverkko ja tuotekammi

Tiedonhankinnan vaiheen ja verkkoympäristössä työskentely nimettiin *jatulinverkoksi* vanhojen lähinnä saaristoissa ja niemissä sijainneiden kivirakennelmien eli jatulin tarhojen mukaan. Niitä on löytynyt eri puolilta Suomea ja muun muassa Kreikan saaristosta. Kivitarhoja yhdistää labyrinttimainen, kierteinen muoto, joka antaa niille yhdessä verkostosymbolisen muodon. Verkkotyöskentelyn, tiedon kokoamisen ja keskustelun oppimisalustana käytettiin Optima-ohjelmaa. Osalle opiskelijoista verkon käyttö oli täysin uusi asia ja osalle se oli tuttua esimerkiksi matkailun markkinoinnin kautta. Tiedonhankinnan ja -jakamisen hyödyn oivalsivat kaikki, joskin selviä eroja opiskelijoiden välillä oli aktiivisuudessa. Myös tarinan prosessikirjoittamisen mahdollisuus huomattiin, esimerkiksi kahden opiskelijan tuottaman erä- ja kullankaivuutarinan muodossa. Kurssin aikana syntyi runsaasti keskustelua ja käytännön ideoita sosiaalisen median, esimerkiksi Facebookin soveltamisesta pienyrittäjän markkinointikanavana.

Koska opiskelijat olivat toimivia matkailuyrittäjiä tai jonkin alan erikoisosaajia (kirjailija, taiteilija, käsityöläinen) he halusivat kertoa,

esitellä ja testata omia matkailun sisältötuotteitaan. Tarinatuotetta ja siihen liittyviä välineitä, materiaaleja, tauluja, esineitä ja muita artefakteja esitettiin ja arvioitiin yhteisesti tuotekammissa. Kammi on perinteinen saamelainen asumus, alun perin hyvin yksinkertainen puurunkoinen, turve- tai maapeitteinen pieni yöpymistila⁶ *Tuotekammi* ei sisällynyt alkuperäiseen ohjelmasuunnitelmaan, joten se lisättiin jo toisella kerralla opiskelun iltaohjelmaan. Samalla kävi selväksi, että kurssin lähipäiviä vaivasi krooninen aikapula, vaikka ensimmäisen päivän ohjelma tuotekammin myötä venyikin iltayhdeksään ja toinen päivä aloitettiin hyvissä ajoin aamukahdeksalta.

Tuotekammissa tarinat liitettiin muun muassa akvarelleihin, nukke-esityksiin, poronluu- ja nahkatöihin, lapinkoruihin, matkamuistoihin, yrtteihin, luonnontuotteisiin, -väreihin ja -materiaaleihin. Näistä aiheista oppivat myös kouluttajat, jotka saivat mahdollisuuden tutustua tuotteisiin niiden alkulähteillä. Opiskelijoille osaamisen esittely antoi mahdollisuuden tietojen ja taitojen vaihtoon ja oman erityisosaamisen syventämiseen. (Poikela & Poikela 2012.)

Osaamisen näyttö – matkailun näyttämö

Tarinamestarien osaamisen paras testauspaikka on aito *matkailun näyttämö*, toisin sanoen tila, jossa kertoja ja matkailijat kohtaavat. Yksi matkailun näyttämö oli kevään puolivälissä opiskelijoiden järjestämä Lapin emännän pidot, johon vieraina osallistuivat Tarinamestan ohjausryhmän jäsenet ja paikalle kutsutut median edustajat. Pidoissa tarjottiin lappilaisia ruokia tarinoilla höystettynä. Osaamisen näytön kenraaliharjoituksena pidetyt pidot saivat julkisuutta Pohjois-Suomen television alueuutisissa, radiossa ja maakunnan lehdissä. Varsinaiset osaamisen näytöt eri paikkakunnilla sijaitsevilla matkailun näyttämöillä aloitettiin toukokuussa ja päätettiin kesäkuun viimeisenä päivänä.

Osaamisen *näyttöä* varten kehitettiin ja testattiin opiskelijoiden kanssa tarinankerronnan arviointikriteerit, joiden avulla opiskelijat

6. ks. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Kammi>

ja arvioijat kykenevät arvioimaan tarinankertojan toiminnallisen, sosiaalisen, henkilökohtaisen ja tiedollisen osaamisen laatua. Arvioijina toimivat kouluttajat ja opiskelija itse ja muut opiskelijat. Myös yleisön mielipidettä tarinan kerronnan herättämisestä ajatuksista tiedusteltiin näyttötilaisuuksissa. Arviointi merkitsi koulutuksessa hankitun tietotaidon ja asenteen sekä siihenastisen elämäkokemuksen tuottaman osaamisen osoittamista. Kurssin aikainen reflektointi, monipuolinen palaute ja yhteinen arviointi olivat puolestaan tarjonneet peilin ja välineitä, joiden avulla aikuisoppijan jatkuva kasvun ja kehityksen perusta luotiin. (Poikela & Poikela 2012.)

Johtopäätöksiä

Olemme edellä koonneet ja verranneet aikuisen oppimisen teorioita ja malleja ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan. Vertailu osoittautui mielenkiintoiseksi, koska vastaavaa ei artikkelin muodossa ole tehty. Tarinamestarikoulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen näyttäytyi meille kirjoittajille kiintoisana koekenttänä, jossa PBL:n ideoiden mukaisesti toteutettu aikuisten toiminnallinen täydennyskoulutusohjelma osoitti vaikuttavuutensa. Ongelmien käsittely ja oppiminen sen myötä tuotti syväoppimista. Lappisivistus tietona ja tarinankerronta taitona kyettiin yhdistämään toisiinsa.

Osa opiskelijoista oli ollut pitkäänkin pois minkäänlaisten opintojen parista. Mezirowin (1991) termistöä siteeraten monien merkitysskeemat ja jopa merkitysperspektiivit hahmottuvat uudelleen. Koulutuksen kuluessa myötä moni joutui pohtimaan aikaisempaa toimintaansa ja itseään oppijana. Esimerkiksi koulumuistot tulivat pintaan opintojen kulussa. Eräs henkilö totesi oivaltaneensa, miksi ei koskaan viihtynyt koulussa. Hän on kinesteettinen oppija, mitä ei ollut aiemmin tiennyt. Nyt hän ymmärsi, että oppimiseen piti hänelle liittyä mielellään aina jonkinlainen toiminta.

Freiren (1972; 2004) ajatuksia mukaillen koulutus toimi vapauttavana ja voimaannuttavana kokemuksena. Pienyrittäjät kehittivät

omaa ammattitaitoaan tarinankerronnan suuntaan ja siten lisäsivät mahdollisuuksia ansaita elantonsa omalla kotiseudullaan Lapissa. Samalla he pystyivät verkostoitumaan toisten matkailualan toimijoiden kanssa, mikä johti myös oman yhdistyksen⁷ perustamiseen. Tarinamestarit tulivat entistä tietoisemmiksi itsestään aikuisina oppijoina, oman elämänsä aktiivisina toimijoina lappilaisessa toiminta- ja elinympäristössään.

Lähteet

- Alanen, A. (1985). Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäinen osa. Oy Yleisradio Ab.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Barrett, T. (2001). Philosophical principles for problem-based learning. Freire's concepts of personal development and social empowerment. In P. Little, P. Kandlbinder (eds.) *The Power of problem-based learning. Experience, empowerment, evidence*. Australian PBL Network. Australia: University of Newcastle, 9–18.
- Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. In T. Barret, I. Mac-Labhraim & H. Fallon (eds.) *Handbook on enquiry and problem-based learning. Irish case studies and international perspectives*. Galway: AISHE, 13–25.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 18–40.
- Boud, D. (2005). Work and learning: some challenges for practice. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvat*. Tampere: Tampere University Press, 181–199.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process*. Boston, Mass.: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (2004). *Sorrettujen pedagogiikka*. (Suom. J. Kuortti) Tampere: Vastapaino.

7. Lapin tarinamestarit ry, perustettu 30.6.2010 Rovaniemellä

- Hakkarainen, P. & Poikela, S. (2011). Liikkuva kuva sytyttää ongelma-perustaisessa oppimisessä. Julkaisussa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen. Chydenius-julkaisusarja, Kokkola. 169–188. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4270-0>.
- Harva, U. (1955). Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa. Helsinki: Otava.
- Harva, U. (1971). Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.
- Knowles, M. (1984). Andragogy in action: applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social sciences. Newyork: Harper & Row.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. Adult Education 32, 3–24.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. Organization Science 1 (5), 14–37.
- Piaget, J. (1970). Genetic Epistemology. New York: Columbia University Press.
- Poikela, E. (2008). Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press, 56–82.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2005a). Ongelma-perustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa – Ongelma-perustaisen oppimisen kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press, 27–52.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2005b). The Strategic Points of Problem-Based Learning – Organising Curricula and Assessment. In Poikela, E. & Poikela, S. (eds.) 2005. Problem-Based Learning in Context – Bridging Work and Education. Selected Papers of International Conference on PBL. 9-11.6.2005. Lahti, Finland. Tampere: Tampere University Press, 7–22.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2006). Problem-based curricula – theory, development and design. In E. Poikela & A. R. Nummenmaa (eds.) Understanding Problem-Based Learning. Tampere: Tampere University Press, 71–90.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2008). Kasvun ja oppimisen tutkimisesta kasvatustieteessä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela, (toim.) Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta. Rovaniemi: Lapland University Press, 11–18.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2010a). Ongelma-perustainen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. Kasvatus ja aika, 4(4), 107–120.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2010b). Learning Tourism and Story Telling. In H. Urponen & R. Mark (eds.) Lifelong Learning for the new decade. Proceedings of the 39 the EUCEN Conference. Lapland University Press: Rovaniemi, 107–114.

- Poikela, E. & Poikela, S. (2012). *TarinaMesta – opastaja ja matkalaisen kohtaamisen taito*. Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Senge, P. M. (1992). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Sydney: Random House.

LUKU 4

AIKUISTEN EKSPANSIIVISEN OPPIMISEN MAHDOLLISUUDET VERKOSTOSSA – KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA

Hanna Toiviainen & Hannele Kerosuo

Johdanto

Uuden vuosituhanneen alun kehittävä työntutkimus edustaa ns. kolmannen sukupolven toiminnanteoreettista suuntaa, jossa analyysiyksiköksi otetaan monien toimintajärjestelmien vuorovaikutus ja monitasoinen toiminta. Tutkimuksella pyritään kehittämään käytäntöjä ja välineitä, joiden avulla aikuiset voivat hahmottaa ja käsittää laajoja, verkostoituneita kohteita ja osallistua aktiivisesti niiden tuottamiseen omalla asiantuntemuksellaan. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena on tällöin ekspansiivinen oppiminen verkostoissa.

Luvussa esitellään kehittävään työntutkimukseen perustuva työelämän asiantuntijoiden, kehittäjien ja tutkijoiden oppimisverkostomalli, jolla ekspansiivista oppimista verkostoissa pyritään synnyttämään ja tukemaan. Tällainen kehittämisinterventio rakennetaan ratkomalla oppimisen jännitteitä, joita oppimistoiminnassa kohdataan ja joita on esitetty myös tutkimuskirjallisuudessa.

Työn globaalistuminen ja hajautuminen samoin kuin kestävä kehityksen haasteet vaativat uusia oppimisen käsitteitä ja välineitä. Yksi malli ei voi ratkaista suuria kysymyksiä. Sen sijaan se voi tar-

jota materiaalisia ja käsitteellisiä välineitä, joilla aikuiset rakentavat verkostotoimintaansa ja -toimijuuttaan yhteisöissään kohtaamiensa kysymysten käsittelyssä. Artikkelissa todetaan, että kehittävän työntutkimuksen pedagogisena tehtävänä on haastaa oppijoita kohtaamaan muutos sekä vahvistaa oppimisen kulttuurista välittyneisyyttä luomalla uusia keinoja tarttua muutokseen.

Verkostosukupolven kehittävää työntutkimusta

Kehittävä työntutkimus on suomalaista alkuperää, mutta se perustuu kansainväliseen kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian suuntaukseen. Kun Yrjö Engeström (1999) arvioi 1990-luvulla tämän teoreettisen suuntauksen kehitystä, hän erotti siinä kolme sukupolvea. Ensimmäistä sukupolvea edusti Lev Vygotsky (1896–1934) ja tämän tutkimusryhmän työ 1920–30 -lukujen taitteen Neuvostoliiton ajan venäläisessä psykologiassa (Vygotsky 1978) ja tätä seurannut kehitys. Se kiteytyy *välittyneen teon* kolmiomallissa, jonka muodostavat toimija eli subjekti, teon kohde eli objekti sekä välittävä väline eli artefakti. Kulttuurisesti välittyneen teon ottaminen oppimisen analyysiyyksi-
köksi mahdollisti psykologiassa vallinneen ärsyke-reaktio -mallin hylkäämisen samoin kuin yksilö-ympäristö dualismin ylittämisen. Engeströmin mukaan yksilöä ei voitu enää ymmärtää ilman hänen käyttämiään kulttuurisia keinoja eikä yhteiskuntaa ilman toimivia yksilöitä, jotka käyttivät ja tuottivat artefakteja. Kun kehityspsykologi Jean Piaget’lle (1896–1980) aineelliset kohteet olivat vain tekijän, subjektin, kehityksen raaka-ainetta, Vygotskyn työssä kohteista tuli kulttuurisia yksikköjä ja kohteeseen suuntautuneesta teosta avain ihmisen psyyken ymmärtämiselle, kiteytti Engeström (1999).

Välittyneisyys ja kohdeorientaatio ovat toiminnanteoreettisia kivijalkoja, joihin tämänkin artikkelin oppimisverkostomallin analyysissa tukeudutaan. Kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian toinen sukupolvi laajensi tarkastelua yksilöllisistä teoista systeemiseen toimintaan, jossa inhimillistä kehitystä ja oppimista ei voi ymmärtää

tarkastelematta esimerkiksi yhteiskunnallisen työnjaon merkitystä (Leont'ev, 1981). Tähän teoriasukupolveen liittyy Engeströmin (1987) väitöskirjassaan esittämä toimintajärjestelmän malli, joka laajentaa Vygotskyn välittyneen teon tekijä-kohde-väline -kolmiota kollektiivisilla työnjaon, yhteisön ja sääntöjen käsitteillä. Tämä malli oli väitöskirjassa kiteytetyn kehittävän työntutkimuksen keskeinen käsite, vaikkei toki ainoa (Engeström 1987; 1995). Myöhemmin tässä artikkelissa esittelemme toisen peruskäsitteen, ekspansiivisen oppimisen, ja siihen liittyviä metodologisia näkökohtia.

Kuten Engeström (1999) toteaa, 1970-luvulle tultaessa toiminnanteorian kehityksen painopiste siirtyi länteen, tutkimusala alkoi laajeta ja saada yhä rikkaampia sovelluskohteita. Lasten leikin ja oppimisen tutkimuksen rinnalle ilmaantui työn ja kulttuurien tutkimus (esim. Chaiklin, Hedegaard & Jensen 1999; Cole, 1988; Engeström, Miettinen & Punamäki 1999). Toiminnanteorian kolmas sukupolvi vastasi kulttuurisen moninaisuuden, moniäänisyyden, monien näkökulmien ja verkostoituneen toiminnan kysymyksiin. Analyysiyksikkö laajeni yhdestä toimintajärjestelmästä kahden tai useamman vuorovaiikutuksessa olevan toimintajärjestelmän käsittäväksi kokonaisuudeksi. 1990-luvulta lähtien tämän sukupolven käsitteistöä on kehitetty monissa väitöstutkimuksissa, esimerkiksi kriittisten kehittäjä-käyttäjä-transitioiden (Hasu 2001), rajan ja rajanylitysten (Kerosuo 2006) ja monitasoisuuden (Toiviainen, 2003) käsittein. Toiminnanteorian kolmatta sukupolvea edustaa kehittävän työntutkimuksen Muutoslaboratorio-sovellus (Virkkunen, Engeström, Helle & Pihjala 1999; Virkkunen & Newnham 2013). Se on työpaikkalähtöisen oppimisintervention malli, jossa työn ja työntekijöiden oppimishaasteet tyypillisesti kietoutuvat monien organisaatioiden yhteistoiminnan ja yhteisen kohteen tuottamisen haasteisiin.

Kolmanteen sukupolven lukeutuu myös tämän artikkelin kehittävän työntutkimuksen oppimisverkostosovellus, vaikka se ei toimintajärjestelmien rajaamassa analyysiyksikössä pitäydykään. Ehkä se lähestyy jo neljättä sukupolvea, jossa toiminnan käsitteen tulee tavoittaa paljolti näkymättömissä olevia verkostojen rihmastoja, sieltä

täältä esiin putkahtavia toiminnan rönsyjä ja polkuja sekä vaikeasti hahmottuvia yhteiskunnallisia kohteita, niin kuin Engeström (2009) on viimeaikaista toiminnanteoreettista kehitystä kuvannut.

Tästä postmodernista hajautumisesta ja jatkuvan muutoksen tilasta huolimatta kehittävän työntutkimuksen – ja yleisemmin toiminnanteoreettisen oppimistutkimuksen – luovuttamattomia lähtökohtia on ajatus kohdeorientoituneesta, mielekkäästä toiminnasta ja yksilöjen sille antamista merkityksistä motivaation ja oppimisen perustana. Niin ikään toiminnanteoreettisesti suuntautuvat kasvatustieteilijät, pedagogit, andragogit ja työn kehittäjät haluavat pitää kiinni oppimisinterventioiden tärkeydestä (Bodrožić 2008; Sannino 2011). Se tarkoittaa, että vaativien kohteiden yksilö- ja yhteisötason haltuun ottoa ei voi jättää spontaanin oppimisen varaan. Kehittävän työntutkimuksen pedagogisena tehtävänä myös verkostoissa on haastaa oppijoita kohtaamaan muutos sekä vahvistaa oppimisen kulttuurista välittyneisyyttä luomalla uusia keinoja tarttua muutokseen.

Sisäisen Kehittämisen Foorumi oppimisverkostona

Sisäisen Kehittämisen Foorumi (jatkossa ”Foorumi”) on tässä artikkelissa käsiteltävä verkosto, jolle oppimisinterventiomalli kehitettiin. Foorumi oli yksi osa Etelä-Savon oppimisverkostohanketta, joka kuului työelämän kehittämisohjelma TYKESiin vuosina 2006–2009 (Alasoini ym. 2011; Kerosuo, Toiviainen & Syrjälä 2011). Pohtiessaan Etelä-Savon työelämän tulevaisuutta verkoston aloitteentekijät päätyivät korostamaan sitä, että työntekijöillä tulisi olla valmiuksia oppia työssään ja kehittää työtään yhdessä. Syntyi ajatus oppimisverkostosta, jossa organisaatioiden välisessä yhteistyössä työntekijät voivat harjaantua työpaikkojen sisäisiksi kehittäjiksi ja toteuttaa työpaikkahankkeita.

Kehittäjien ja tutkijoiden yhteissuunnittelussa Foorumin lähestymistavaksi valittiin kehittävä työntutkimus. Aluksi pohdittiin Muutoslaboratorio-työskentelyn mahdollisuuksia. Keskeinen ratkottava kysymys tällöin oli, mitä ja keiden toimintaa Muutoslaboratoriossa

lähdetään kehittämään. Pian kävi ilmeiseksi, että tällainen lähtökohta oli uudessa, vielä muotoutumattomassa verkostossa vähintäänkin epäselvä. Oppimisverkostolle tarvittiin oma kehittävän työntutkimuksen mallinsa. Tällainen malli kehitettiin kahden peräkkäisen, kestoltaan noin puolentoista vuoden mittaisen Foorumi-kierroksen aikana.

Mukaan saatujen työpaikkojen sisäisten kehittäjien lisäksi Foorumin jäsenenä oli paikallisia työelämän kehittäjiä, tutkija-asiantuntijat (artikkelin kirjoittajat) sekä projektipäällikkö VM Tuula Syrjälä Anttolanhovin tutkimus- ja kuntoutuslaitoksesta (Taulukko 1). Foorumin toimintamalliin oli alusta asti sisällytetty lähiohjaus, joka varmisti sisäisten kehittäjien ohjauksen ja vertaistuen Foorumin kokoontumisten välillä. Ensimmäisellä kierroksella lähiohjaajina toimivat paikalliset työelämän kehittäjä-konsultit. Toisella kierroksella lähiohjaajien valmennus sisällytettiin Foorumin ohjelmaan uutena toiminatatasona. Lähiohjaajat olivat osin ensimmäisen kierroksen sisäisiä kehittäjiä, osin uuden osallistujan, Mikkelin ammattikorkeakoulun, opettajia. Konsultit jatkoivat senioriohjaajina lähiohjaajavalmennettavien tukena. Tässä artikkelissa käsitellään Foorumin toisen kierroksen toteutuksen mallia, mutta perusratkaisut syntyivät jo ensimmäisen kierroksen toteutuksessa.

Taulukko 1. Sisäisen Kehittämisen Foorumin osallistujat ensimmäisellä ja toisella kierroksella.

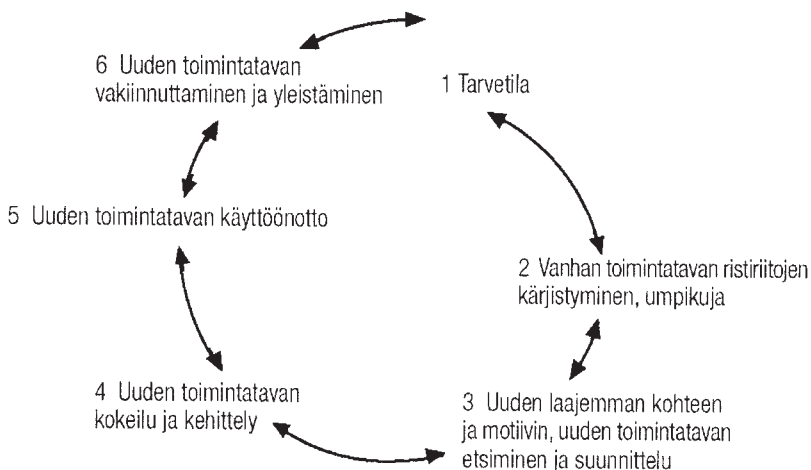
Osallistajaorganisaatiot	Osallistujien roolit	
	Foorumi I (F I) (2007-2008)	Foorumi II (F II) (2008-2009)
F1: Erityisnuorisohuollon yksikkö Mielenterveyskuntoutuksen yksikkö Työelämän konsulttiryitys (2 kpl) Työsuojeluyksikkö Työterveyslaitoksen yksikkö Työvoimatoimisto Ympäristökeskus F2: Ammattikorkeakoulun opetusyksikkö Dementiahoitoyksikkö Erityisnuorisohuollon yksikkö Hoitokoti Nuorisopsykiatrinen yksikkö Opetusravintola Sairaalan ravintohuoltoyksikkö Työelämän konsulttiryitys Työsuojeluyksikkö Työvoimatoimisto	12 sisäistä kehittäjää 3 lähiohjaaja	11 sisäistä kehittäjää 2 seniorilähiohjaaja (lähiohjaaja F I:ssa) 6 lähiohjaaja (4 sisäisiä kehittäjää F I:ssa, 2 uutta) Yksi lähiohjaaja toimi myös F II:n koordinaattorina
Anttolanhovi	Projektipäällikkö	Projektipäällikkö
Helsingin yliopisto	2 tutkijaa	2 tutkijaa

Ekspansiivinen oppiminen Sisäisen Kehittämisen Foorumin mallina

Ekspansiivista oppimista mallintava sykli on toimintajärjestelmän mallin rinnalla kehittävän työntutkimuksen tärkeä käsitteellinen väline (Engeström 1987). Myös kehittävän työntutkimuksen sykliksi kutsutun mallin vaiheet on esitetty kuviossa 1. Ihmiset ja yhteisöt oppivat, kun he tai ne laajentavat toimintansa kohdetta ja siihen tarvittavaa osaamistaan. Verkostoituneessa toiminnassa laajennukset voivat olla

myös esimerkiksi sosiaalis-spatiaalisia ("ketä muita tässä pitäisi olla mukana?"), ennakoivia ja ajallisia ("mitä edeltäviä ja tulevia vaiheita tulisi ottaa huomioon?"), moraalis-ideologisia ("kuka vastaa ja kuka päättää?"), sekä systeemis-kehityksellisiä ("kuinka tämä vaikuttaa toiminnan tulevaisuuteen?") (Engeström 2001; Hasu 2000).

Toinen ekspansiivisen oppimisen verkostosovellus on esittänyt, että sykliä tulee tarkastella monitasoisena (Toiviainen 2006). Se tarkoittaa, että oppimista tapahtuu monilla toiminnan tasoilla eri tavoin ja eriaikaisesti. Ajatuksena on, että verkostossa tarvitaan välineitä ja käytäntöjä, jotka välittävät oppimista tasojen kesken.



Kuvio 1. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän työntutkimuksen sykli (vrt. Engeström 1987).

Verkon oppimissyklin monitasoisuuden ajatusta on hyödynnetty esittelemässämme oppimisverkon mallissa. Oppimista ja toiminnan kehittämistä on vaikea hahmottaa kokoavasti vain verkoston tasolla, sillä osallistujat liikkuvat toimintojen välillä ja ylittävät prosessin ai-

kana monenlaisia rajoja. Pohtiessamme tätä me tutkijat päädyimme erottamaan seuraavat tasot: työpaikkataso, lähiohjaustaso, verkstopajan taso ja laajennetun verkstopajan taso. Käsitlemme näitä tarkemmin myöhemmin tässä artikkelissa. Olennaista on, että tasoja ei voi lyödä lukkoon oppimisintervention alussa, vaan ne nousevat verkoston toiminnasta. Nimettyjen tasojen tulisi kiteyttää toiminnan mielekkäitä ulottuvuuksia.

Välittyneisyys ja kehittävät jännitteet verkoston oppimisinterventiossa

Kuten edellä todettiin, kolmanteen teoriasukupolveen lukeutuvalla verkoston toiminnan käsitteelle on olennaista monitasoisuus ja oppimisen välittäminen tasojen välillä (Toiviainen 2006; 2007). Toimintaympäristöjen ja vuorovaikutuksen teknologisoitumisesta ja käyttöliittymien paranemisesta johtuu, että on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota välineisiin ja niiden välittäjäominaisuuksiin, kun niitä kehitellään ja käyttöön otetaan ihmisten oppivissa yhteisöissä. Teknologiavälittyneisyys on kuitenkin vain yksi verkostojen toiminnan ominaispiirre ja usein sellaisenaan riittämätön oppimisinterventioiden lähtökohdaksi.

Kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian pohjalta välineiden käyttöönottoon liittyy olennaisesti toiminnan muutos ja muuttaminen (esim. Virkkunen, Ahonen & Lintula 2008). Uudet työkalut ja symbolijärjestelmät tuovat muutosta ja muuttavat käyttäjiään, mutta myös välineet muuttuvat, kun niitä käytetään eri konteksteissa ja käyttäjät antavat niille omia merkityksiään (Kaptelinin & Nardi 2006). Välittyneisyyden ja muutoksen näkökulmasta oppimisesta tulee dialektinen prosessi, jossa oppimisen kohdetta voidaan analysoida kehittävien ristiriitojen ja jännitteiden käsittein (Miettinen 2009; Engeström & Sannino 2011; Kerosuo 2011). Samalla ohjaajan ja ”interventionistin” tehtävänä on tarjota välineitä jännitteiden käsittelemiseen ja ylittämiseen.

Työhypoteesimme tässä analyysissa on, että kehittämämme oppimisverkoston malli välittää kolmea oppimisverkostoissa keskeistä jännitettä, joihin on ainakin välillisesti viitattu aiemmassa verkosto- ja moniorganisaatiotutkimuksessa (Boreham 2004; Bottrup 2005; Davidson-Hunt 2006; Gherardi ym. 1998; Gutiérrez 2008; Hill ym. 2007; Knight 2002; Morris ym. 2006; Van der Krogt 1998; Warmington 2009). Olemme nimenneet ne jännitteeksi 1) teoreettisen, yleisen tiedon ja paikallisen, erityisen tiedon välillä (orientaatiope- rustan jännite), 2) verkostotason ja työpaikkatason oppimisen välillä (vertikaalinen oppimisjännite) sekä 3) työpaikkojen välisen yksilö- ja yhteisötason oppimisen välillä (horisontaalinen oppimisjännite). Seu- raavaksi valotamme oppimisinterventiomme pedagogisia ratkaisuja, joiden voidaan ajatella välittävän kutakin näistä jännitteistä.

Tarkastelu pohjautuu oppimisverkoston toteutuksessa tehtyyn ja kerättyyn aineistoon. Ensisijaista aineistoa ovat opetussuunnitelma (Taulukko 2), tutkijoiden luento- ja oppimateriaalit, osallistujien välitehtävät ja heidän muu työpaikoilla tuottamansa materiaali sekä lähiohjauksen muistiot. Tausta-aineistona ovat verkostopajojen video- ja äänitallenteet.

Taulukko 2. Sisäisen Kehittämisen Foorumin (SKF) opetussuunnitelma (Toivainen & Kerosuo 2013).

1 Ekspansiivisen oppimisen sykli	2 SKF:n vaiheet (9 kokousta)	3 Työpaikkataso	4 Lähiohjauksen taso	5 Verkostopajan taso	6 Laajennetun verkostopajan taso
(Johdanto Kehittävään Työntutkimukseen, KTT)	1 Foorumin yhteiskehittely	Esitehtävä -Sisäisten kehittäjien valmistautuminen, Foorumia koskevat odotukset ja kysymykset	Esitehtävä -Lähiohjaajien valmistautuminen, Foorumia koskevat odotukset ja kysymykset	Yhteiskehittelypaja 1, Lokakuu 2008 -Alku-info -Esitehtävä & esittäytyminen -Keskustelu Foorumin suunnitelmasta -Johdanto KTT:een -Välitehtävän 1 anto	
(Johdanto Kehittävään Työntutkimukseen, KTT)	2 Foorumin yhteiskehittely	Välitehtävä 1 -Oman työpaikan toiminnan ja verkostojen analysointi KTT:n mallien avulla	Välitehtävä 1 -Sisäisten kehittäjien tukeminen välitehtävän 1 tekemisessä	Yhteiskehittelypaja 2, Joulukuu 2008 -Luento: Oppiminen verkostoissa -Välitehtävän 1 käsittely: KTT-galleria -Välitehtävän 2 anto	
Kartoittaminen	3 Kehittämissuunnitelman laatiminen	Välitehtävä 2 -Kehittämiskohteen tarkentaminen ja sisäisen kehittämisen hankesuunnitelman kirjoittaminen	Välitehtävä 2 -Kehittämissuunnitelman laatimisen tukeminen	Verkostopaja 1 & Hankekliniikka 1, Tammikuu 2009 -Välitehtävän 2 käsittely -Luento: Kehittämishaasteiden tunnistaminen -Välitehtävän 3 anto	

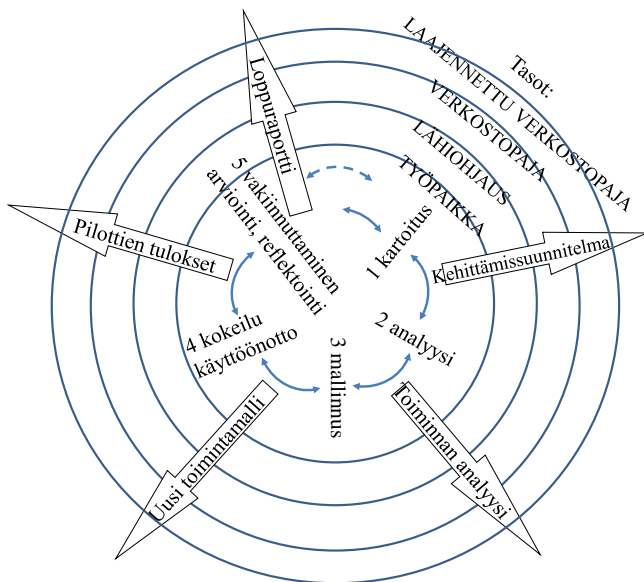
1 Ekspansivisen oppimisen sykli	2 SKF:n vaiheet (9 kokousta)	3 Työpaikkataso	4 Lähtöajauksen taso	5 Verkostopajan taso	6 Laajennetun verkostopajan taso
Kartoittaminen/ Analyysi	4 Peilaineiston käyttö työpaikan kehittämisspajoissa	Välitehtävä 3 -Peilaineiston suunnittelu ja keruu -Peilaineiston suunnittelu ja keruu	Välitehtävä 3 -Peilaineiston suunnittelu ja keruu -Peilaineiston suunnittelu ja keruu	Verkostopaja 2 & Hankekliniikka 2, Maaliskuu 2009 -Luento: Peilaineiston käyttö työpaikan kehittämisspajoissa -Välitehtävän 3 käsittely -Välitehtävän 4 anto	
Analyyysi/ Mallintaminen	5 Kehittävien jännitteiden tunnistaminen peilaineistosta	Välitehtävä 4 -Peilaineiston valmistaminen työpaikan kehittämisspajoissa	Välitehtävä 4 -Peilaineiston valmistaminen -Peilaineiston valmistaminen	Verkostopaja 3 & Hankekliniikka 3, Huhtikuu 2009 -Luento: Kehittävien jännitteiden tunnistaminen peilaineistosta -Välitehtävän 4 käsittely -Kehittämistuloksen käyttöönotto -Välitehtävän 5 anto	
Mallintaminen/ Kokeilu ja Välitarvio	6 Laajennettu Sisäisen Kehittämisen Foorumi (työpaikkojen johtajat vieraillevina osallistujina)	Välitehtävä 5 -Hanke-esittelyn valmistaminen Laajennettuun Verkostopajaan	Välitehtävä 5 -Lähtöajauksen kommentin valmistaminen työpaikka-hankeesta, jota on ohjannut		Laajennettu verkostopaja, Toukokuu 2009 -Työpaikk. hankkeiden esittely ja työpaikkojen johtajien kommentit -Luento: Verkoston oppimisen tasot ja vaiheet Foorumilla -Välitehtävä 6 anto

1 Ekspansivisen oppimisen sykli	2 SKF:n vaiheet (9 kokousta)	3 Työpaikkatalaso	4 Lähiohjauksen taso	5 Verkostopajan taso	6 Laajennetun verkostopajan taso
Kokeilu/ Käyttöönotto	7 Kokeilu ja kehittävä käyttöönotto	Välitehtävä 6 -Työpaikan kehittä- misajan suunnittelu (pellaineistoa käyttäen)	Välitehtävä 6 -Lähiohjaaja analysoi ohjaamansa sisäisen kehittämisen hank- keen nykyvaihetta ja tukee sisäisen kehittä- jän välitehtävää	Verkostopaja 4 & Hankeklintika 4. Syyskuu 2009 -Välitehtävän 6 käsittely -Luento: Kokeileva ja kehittävä käyttöönotto -Välitehtävän 7 anto	
Vakiinnuttaminen/ Arviointi	8 Vakiinnuttaminen ja kehittä- mistulosten arviointi	Välitehtävä 7 -Suunnitelman laatiminen uuden toiminnan kokeilemiseksi ja käyttöönottamiseksi työpaikalla	Välitehtävä 7 - Kokeilu- ja käyttöönottosuun- nitelman laatimisen tukeminen	Verkostopaja 5 & Hankeklintika 5. Lokakuu 2009 -Välitehtävän 7 käsittely -Luento: Kehittämistulosten vakiinnuttaminen ja arviointi -Lopputehtävän anto	
Arviointi/ Reflektointi	9 Oppimispaja	Lopputehtävä -Oman oppimisen arviointi Foorumissa	Lopputehtävä -Oman oppimisen arviointi Foorumissa	Oppimispaja, marraskuu 2009 "Minä sisäisenä kehittäjänä" "Minä sisäisen kehittämisen tähtiohjaajana"	

Yleisen ja erityisen oppimiskäsitteen välittäminen

Kehittävän työntutkimuksen ekspansiivisen oppimisen sykli (kuva 1) oli Foorumille tuotu ja sen työskentelyssä sovellettu yleinen oppimisen käsite ja orientaatioperusta (Engeström 1992) kahdessakin mielessä. Ensinnäkin syklin kehittämisaskelia mukaillen suunnittelimme Foorumin etenemisen. Toiseksi sisäiset kehittäjät opiskelivat mallin periaatteita ja suunnittelivat sen pohjalta työpaikkahankkeitaan.

Foorumin suunnittelijoina totesimme kuitenkin, että yksi sykli ei riittänyt jäsentämään kehittämisen etenemistä verkoston eri tasoilla. Toisaalta osallistujat omien hankkeidensa alkuvaiheessa kyseenalaisivat kehittävän työntutkimuksen käsitteitä ja pitivät niitä vaikeina (Kerosuo ym. 2011). Täydensimmekin sykliä Foorumin työskentelyn eri tasoilla, jotka on lisätty kuviossa 2 syklimallin ympärille. Ne ovat työpaikkataso, lähiohjaustaso, verkostopajan taso ja laajennetun verkostopajan taso. Nuoliviisarit vaiheiden taitekohdassa esittävät tasoja leikkaavia kehittämishankkeen välituotoksia. Esitellessämme tämän Foorumin oppimisen erityisen käsitteen osallistujille se nimettiin Kehittämistutkaksi ja tutkana tämä väline toimi sekä ensimmäisen että toisen foorumikierroksen aikana.



Kuvio 2. Kehittämistutka, oppimisen erityinen määritelmä (Toiviainen, Kerosuo & Syrjälä 2009; vrt. kuvio 1).

Sisäisen Kehittämisen Foorumin yhteinen työskentely tapahtui verkostopajassa noin kerran kuussa (kesätaukoa lukuun ottamatta). Sen lisäksi työpaikkataso oli keskeinen, sillä osallistujat toteuttivat prosessin aikana työpaikoillaan omat kehittämishankkeensa. Verkostopajan ja työpaikkojen väliin muodostettiin lähiohjaustaso, jolla sisäisten kehittäjien lähiohjaajat ohjasivat työpaikkahankkeita ja Foorumin välitehtävien suorittamista verkostopajan kokoontumisten väliaikana. Laajennetun verkostopajan taso tarkoitti prosessin aikana toteutettua kokoontumista, johon kutsuttiin työpaikkojen johdon edustajat kuulemaan hankkeista, antamaan kommenttipuheenvuoron oman työpaikkansa hankkeesta ja keskustelemaan muiden kanssa.

Taulukossa 2 on esitetty oppimisverkostomallin kokonaisuus, jota kutsumme Kehittämisoletussuunnitelmaksi eli Kehittämis-opsiksi. Siinä yleinen ja erityinen oppimisen käsite esitetään ristiintaulukoi-

mallalla ekspansiivisen oppimisen vaiheet ja niitä mukailevat Foorumin vaiheet (sarakkeet 1 ja 2) Foorumin tasojen kanssa (sarakkeiden 3–6 otsikot). Tällainen orientaatioperusta on yhteinen tutkijoille ja osallistujille. Se on rajakohteen kaltainen malli tai tietovaranto, joka yhdistää toimijaverkostoa, mutta jota eri tietoyhteisöt voivat tulkita ja käyttää eri tavoin omiin tarpeisiinsa (Star & Griesemer 1989).

Verkoston oppimistoiminnan ja työpaikan kehittämistoiminnan välittäminen

Erilaisia oppimisverkostoja ja klubeja on perustettu, jotta yritykset voivat jakaa kokemuksia ja esitellä parhaita käytäntöjä. Nähdäksemme pelkkä yhteisten tapaamisten keskustelut ja ryhmätyöt eivät saa aikaan kestäväää oppimista. Mutta miten tuoda osallistujien todellisia kehittämisen kysymyksiä verkostoon ja siirtää verkoston oivalluksia takaisin työpaikoille? Miten edistää kaksisuuntaista, vertikaalista oppimista verkostotason ja työpaikkatason välillä?

Foorumin mallissa ratkaisuna olivat välitehtävät, jotka sisäiset kehittäjät tekivät työpaikoillaan Foorumin pajojen väliaikana. Tehtävät etenivät kehittämissyklin mukaisesti ja käsittelivät osallistujien työpaikkahankkeita. Lähiohjaajat tukivat sisäisiä kehittäjiä välitehtävissä antaen ohjausta kahden työpaikan projektiparien (sisäisten kehittäjien) tapaamisissa (taulukko 2, sarakkeet 3 ja 4). Välitehtävien kantavana teemana oli peiliaineiston kerääminen ja valmistaminen työpaikan kehittämispajoihin.

Peiliaineiston keruu on yksi kehittävän työntutkimuksen erityispiirre, joka erottaa sen muista osallistuvista menetelmistä (Engeström ym. 1996). Peiliaineistona voidaan käyttää kaikenlaista työstä kerättyä materiaalia – videointuja, haastatteluja, dokumentteja, tilastotietoja – jonka avulla työn ongelmia ja kehittämishaasteita peilataan työyhteisön jäsenille. Peiliaineiston varaan rakennetut välitehtävät voivat toimia kehittämisen ja oppimisen välineinä monella tapaa. Ne tuovat työpaikkojen kehittämisasioita konkreettisesti verkostofoorumille.

Välitehtävien suorittaminen kietoo työpaikoilla verkostofoorumin ulkopuolisiakin työntekijöitä mukaan hankkeeseen. Välitehtävät ovat sisäisten kehittäjien ja lähiohjaajien yhteisenä oppimisen kohteena kokoontumisten väliaikoina.

Taulukossa 3 on esimerkki peiliaineisto-välitehtävästä analyysi- ja mallintamisoluiden taitteessa (kuviot 1 ja 2; taulukko 2). Ennen tätä vaihetta ja tehtävää sisäiset kehittäjät olivat määritelleet työpaikkansa kehittämiskohteen, tehneet hankesuunnitelman sekä opiskelleet peiliaineiston käyttöä, johon esimerkin käsitteet jännite, katkos, häiriö, moniäänisyys ja rajanylitykset viittaavat.

Taulukko 3. Välitehtävä 4 Verkostopajojen 2 ja 3 välillä.

Tehtävän tekijä	Sisäiset kehittäjät	Lähiohjaajat
Tehtävä	Peiliaineiston valmistaminen työpaikan kehittämispajaa varten - kehittävien jännitteiden tunnistamiseksi aineistosta - oppimishaasteiden ymmärtämiseksi - työpaikan kehittämishankkeen edistämiseksi	Peiliaineiston valmistamisen ohjaaminen
Tehtävän ohjeet	Tuokaa seuraavaan verkostopajaan kehittämishankkeen videoaineiston ote (max 3 min) tai muu aineisto-ote, joka on mielestänne kiinnostava ja sisältää esimerkiksi työssä esiintyneen jännitteen, katkoksen, häiriön, moniäänisyyttä tai rajanylityksen. Video-otteiden esittäminen verkostofoorumilla 4. huhtikuuta 2009: Jakakaa video-otteen litterointi paperilla ja lisätkää siihen tarvittava taustainformaatio. Lähettäkää koordinaattoreille etukäteen tieto siitä, mitä aiotte esittää. Aineistoa ei tarvitse lähettää etukäteen!	Tarkastelkaa lähiohjauspalaverissa sisäisten kehittäjien keräämää peiliaineistoa ja tehkää suunnitelma erityyppisten peiliaineistojen käytöstä työpaikan kehittämishankkeessa. Tukekaa sisäisiä kehittäjiä peiliaineiston valmistamisessa seuraavaa verkostopajaa varten. Pohitkaa yhdessä, millaisia jännitteitä, katkoksia, häiriöitä, moniäänisyyttä tai rajanylityksiä aineistosta voidaan löytää. Valitkaa video-ote tai muu aineisto-ote, jonka sisäiset kehittäjät valmistavat.

Työpaikkojen välisen yksilöllisen ja kollektiivisen oppimisen välittäminen

Oppimisverkostojen koolle kutsijat näkevät paljon vaivaa, jotta tapaamiset olisivat kiinnostavia ja motivoisivat osallistujia sitoutumaan prosessiin. Haluamme tuoda esille, että pelkät luovat menetelmät eivät riitä, jos edellä käsiteltyjä jännitteitä ei ole ratkottu. Kehittävän työntutkimuksen ja oman mielikuvituksen pohjalta mekin pyrimme luomaan monipuolisia verkostofoorumeja, mutta suunnittelua eivät ohjanneet keinot, vaan oppimisen kohde eli sisäinen kehittäminen ja sisäisen kehittämisen lähiohjaus.

Välttääksemme samanlaisena toistuvia kokoontumisia, joissa kukin käy läpi työpaikkahankkeensa viimeaikaiset vaiheet, jaoimme tapaamiset kahteen osaan. Verkostopajassa tutkijat johdattivat luentomaisesti päivän teemaan. Hankeklินิกassa osallistujat käsitelivät projektejaan ja vuorovaikutus perustui horisontaalisen, toinen toisiltaan oppimisen ajatukseen (taulukko 2, sarake 5). Esimerkkejä kehittelemistämme työmenetelmistä ovat:

- Sparrausryhmät ja oppimisryhmät: Organisaatioiden väliset pienryhmät, joissa jäsenet omaksuvat erilaisia keskustelurooleja käsitellessään välitehtäviä. Rooleihin perustuva työskentelymalli on omaksuttu ns. Kehitysvuoropuheluista (vrt. Toiviainen, 2003, 165–193).
- Rinnakkaiset sessiot: Sisäisen kehittämisen välikysymys (sisäisille kehittäjille) ja Lähiohjauspysäkki (lähiohjaajille), joita toteutettiin valikoiden tavallisesti hankeklินิกan päätteeksi.
- Kuvagalleriat: Kehittävän työntutkimuksen (KTT) galleria toteutettiin Foorumin alussa, jolloin osallistujat harjoittelivat KTT:n keskeisten käsitteiden ja mallien käyttöä soveltamalla niitä työpaikkojensa toimintaan. Oppimispolkujen galleria oli esillä Foorumin päätöstyöpajassa, jossa jokainen valmisti kuvallisen reflektion omasta oppimisestaan keskusteltuaan ensin Oppimisryhmässä.

Toisella foorumikierroksella verkostopajan luennoijina oli myös joitain ensimmäiseen Foorumiin osallistuneita sisäisiä kehittäjiä, jotka nyt osallistuivat lähiohjaajavalmennukseen. Taulukossa 4 olevassa esimerkissä näitä ovat Jaakko, Anne ja Ella (nimet muutettu), jotka kertovat peiliaineiston keruusta ja käytöstä työpaikan kehittämispajoissa. Tämä oli arvokas resurssi ja toi kehittämistehtävät todennäköisesti lähemmäs kuulijoita kuin tutkijoiden esimerkit omista tai tutkijakollegojensa hankkeista.

Taulukko 4. Verkostopajojen ja hankeklินิกoiden 2 ja 3 käsikirjoitukset (ks. taulukko 2: sarake 2, vaiheet 4 ja 5).

Klo	Verkostopaja ja hankeklินิกka 2, 4. maaliskuuta : "Peiliaineiston käyttö työpaikan kehittämishankkeen työpajoissa"	Klo	Verkostopaja ja hankeklินิกka 3, 22. huhtikuuta : "Kehittävien jännitteiden tunnistaminen peiliaineistosta"
12.00	Avaus ja päivän ohjelma	12.00	Avaus ja päivän ohjelma
12.10	Kertaus: Miksi tutkia historiaa, häiriöitä ja rajanylityksiä?	12.15	Tutkakierros, 5 min/hanke (Tutkijat kirjaavat hankkeiden vaiheita Kehittämistutkaan, ks. kuvio 2)
12.20	Peiliaineistokierros – Välitehtävän 3 yhteenveto, aiheena peiliaineiston suunnittelu ja keruu (koko ryhmä yhdessä)	12.45	Peiliaineistoesitykset 1, 2 ja 3
13.30	Kahvitauko	13.45	Kahvitauko
13.45	Peiliaineiston käyttö kehittämisen alkuvaiheessa (luento)	14.00	Peiliaineistoesitykset 4, 5 ja 6
14.30	Peiliaineiston esimerkit Foorumista I: Jaakko Työvoimatoimistosta, Anne ja Ella nuorisonhuoltoyksiköstä		
15.00	Välitehtävän 4 anto (ks. Esimerkki 1 edellä)	15.00	"Punainen lanka" – Yhteenveto: Peiliaineiston valmistamisen haasteet (tutkija haastattelee pientä ryhmää muun ryhmän edessä)
15.10	Rinnakkaisryhmät: Sisäisen kehittämisen välityksymys, Lähiohjauspysäkki	15.30	Välitehtävän 5 anto: Valmistautuminen Laajennettuun verkostopajaan
15.40-15.45	Päätös	15.40-15.45	Päätös

Tässä luvussa analysoitiin Sisäisen Kehittämisen Foorumin oppimisverkostomallia kolmen keskeisen oppimisjännitteen avulla aloittaen käsitteellisestä orientaatiopohjasta ja lopettaen käytännön työmenetelmiin. Malli esiteltiin opetussuunnitelmana, joka välittää ja ratkoo näitä jännitteitä. Lopuksi vedetään yhteen, millaisia ulottuvuuksia oppimisverkostojen pedagogisten mallien tulisi sisältää Foorumista saatujen tulosten perusteella.

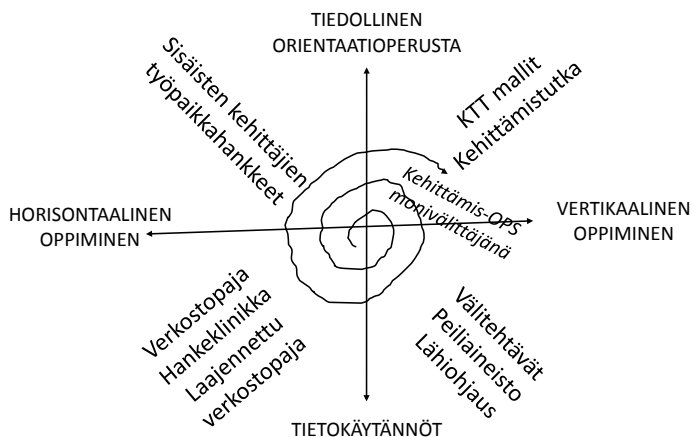
Yhteenveto

Verkostosukupolven kehittävän työntutkimuksen kohteena ovat monien organisaatioiden yhteistyöasetelmat, joissa oppimisen kulttuurista välittyneisyyttä voidaan tarkastella monivälittyneisyyden käsitteen avulla. Sillä viitataan moniin jännitteisiin ulottuvuuksiin, joita verkostofoorumin mallin tulisi välittää käsitteellisellä ja menetelmällisellä tasolla. Kuviossa 3 esimerkkitapaus Foorumin oppimisjännitteet on esitetty opetussuunnitelman ulottuvuuksina.

Ensimmäinen ulottuvuus on verkoston tiedollinen orientaatioperusta (yleisen ja erityisen oppimisen käsitteen välittäminen). Toinen ulottuvuus on vertikaalinen oppiminen (oppimistoiminnan ja työtoiminnan välittäminen) ja kolmas on horisontaalinen oppiminen (työpaikkojen välisen yksilöllisen ja kollektiivisen oppimisen välittäminen). Tähän voidaan lisätä neljäntenä ulottuvuutena verkoston tietokäytännöt, jotka tulivat esille läpi analyysin ja joiden jännite nousee verkoston toiminnan monitasoisuudesta (kuvio 2).

Monivälittyneisyyttä kuvaamaan on kuvioon 3 lisätty edellä raportoidut Foorumin opetussuunnitelman ratkaisut, joilla jännitteitä pyrittiin käsittelemään. Esimerkiksi Kehittävän Työntutkimuksen sykli- ja toimintajärjestelmämallit (KTT-mallit) ja Kehittämistutka välittävät tietoperustaa (ylhällä) ja vertikaalista oppimista (oikealla). Tätä ei kuitenkaan pidä lukea mekaanisesti, sillä eri kenttiin merkittyjen ratkaisujen on toki tarkoitus välittää kaikkia keskeisiä ulottuvuuksia. Olennaista on, että kehitettyjä ratkaisuja päästään toteuttamaan

ja kokeilemaan toisiaan seuraavissa oppimisinterventioiden sykleissä, joiden myötä ymmärrys välitettävistä oppimisjännitteistä syvenee.



Kuvio 3. Kehittämis-opetussuunnitelma verkoston oppimisen monivälittäjänä (Toiviainen & Kerosuo 2013).

Kehittävän työntutkimuksen soveltajat saavat usein todeta, että ekspansiivinen oppiminen on monipolvinen ja epävarmakin prosessi, joka tarvitsee tuekseen muutoksen suuntaa ylläpitäviä välineitä. Välineitä tulee räätälöidä toimintaan sopiviksi ja kehittää vielä käyttöönotonkin aikana. Hyväksikin havaittujen mallien teoria-käytäntö -vuoropuhelu on käytävä aina uudelleen uudessa kontekstissa. Tässä artikkelissa esitellyn oppimisverkoston mallin ulottuvuudet eivät välttämättä päde sellaisenaan jossain toisessa verkostossa. Yleistettävää on pikemmin ajatus oppimisen monivälittyneisyydestä ja sen edistämiseksi kehitettävistä interventioista.

- Alasoini, T., Lahtonen, M., Rouhiainen, N., Sweins, C., Hulkko-Nyman, K., & Spangar, T. (eds.) (2011). *Linking Theory and Practice – Learning Networks at the Service of Workplace Innovation*. Tykes Reports 75, Helsinki: Tekes.
- Bodrožić, Z. (2008). *Post-industrial intervention: An activity-theoretical expedition tracing the proximal development of forms of conducting interventions*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Boreham, N. (2004). Orienting the work-based curriculum towards work process knowledge: A rationale and a German case study. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 209–227.
- Bottrup, P. (2005). Learning in a network: A "third way" between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17(8), 508–520.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M., & Jensen, U.J. (Eds) (1999). *Activity theory and social practice*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development* 31, 137–151.
- Davidson-Hunt, I. J. (2006). Adaptive learning networks: Developing resource management knowledge through social learning forums. *Human Ecology* 34(4), 593–614.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-konsultit. Saatavilla: <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- Engeström, Y. (1992). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (1999). *Learning by expanding: Ten years after*. Introduction to the German edition of *Learning by Expanding*, published in 1999 under the title *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Verlag. Saatavilla: <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>.
- Engeström, Y. (2001). Making expansive decisions. An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. Teoksessa C.M. Allwood & M. Selart. (toim.) *Decision making: Social and creative dimensions*. Dordrecht: Kluwer, 281–301.
- Engeström, Y. (2009). *The future of activity theory: A rough draft*. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels, & Gutierrez, C. (toim.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 303–328.

- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management* 24(3), 368–387.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management Learning* 29(3), 273–297.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly* 43(2), 148–164.
- Hasu, M. (2000). Blind men and the elephant: Implementation of a new artifact as an expansive possibility. *Outlines* 2(1), 5–41.
- Hill, R., Capper, P., Wilson, K., Whatman, R., & Wong, K. (2007). Workplace learning in the New Zealand apple industry network: A new co-design method for government “practice making.” *Journal of Workplace Learning* 19(6), 359–376.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kerosuo, H. (2006). *Boundaries in action: An activity-theoretical study of development, learning and change in health care for patients with multiple and chronic illnesses*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kerosuo, H. (2011). Caught between a rock and a hard place. From individually experienced double binds to collaborative change in surgery. *Journal of Organizational Change Management* 24(3), 388–399.
- Kerosuo, H., Toiviainen, H., & Syrjäla, T. (2011). Co-configuration and learning in and for networks – The case of Forum of In-house Development in South Savo. In T. Alasoini, M. Lahtonen, N. Rouhiainen, C. Sweins, K. Hulkko-Nyman, & T. Spangar (eds.), *Linking Theory and Practice – Learning Networks at the Service of Workplace Innovation*. Tykes Reports 75, Helsinki: Tekes, 162–182.
- Knight, L. (2002). Network learning: Exploring learning by inter-organisational networks. *Human Relations* 55(4), 427–454.
- Leont’ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Miettinen, R. (2009). Contradictions of high-technology capitalism and the emergence of new forms of work. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels, & Gutierrez, C. (toim.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 160–175.
- Morris, M., Bessant, J., & Barnes, J. (2006). Using learning networks to enable industrial development: Case studies from South Africa. *International Journal of Operations & Production Management* 26(5), 532–557.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology* 21(5), 571–597.

- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science* 19, 387–420.
- Toiviainen, H. (2006). Verkostoatteen kumppanuuden arkeen – Monitasoinen oppiminen pienyritysverkostossa. Helsinki: Teknoliogiatoollisuus.
- Toiviainen, H. (2007). Inter-organizational learning across levels – An object-oriented approach. *Journal of Workplace Learning* 19(4), 343–358.
- Toiviainen, H., Kerosuo, H., & Syrjä, T. (2009). "Development Radar": The co-configuration of a tool in a learning network. *Journal of Workplace Learning*, 21(7), 509–524.
- Toiviainen, H. & Kerosuo, H. (2013). Development Curriculum for Knowledge-Based Organizations: Lessons from a Learning Network. *International Journal of Knowledge-Based Organizations*, 3(3), 1–18.
- Van der Krogt, F. J. (1998). Learning network theory: The tension between learning systems and work systems in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 9(2), 157–177.
- Virkkunen, J., Ahonen, H., & Lintula, L. (toim.) (2008). Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja Sarja A: Tutkimukset ja raportit 13. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia (www.stadia.fi > www.metropolia.fi).
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. (1999): Muutoslaboratorio – Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Työministeriö.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Warmington, P. (2009). Learning in and for multiagency working. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds.), *Knowledge, values and education policy: A critical perspective*. London: Routledge, 85–94.

Kasvatus, opetus ja aktivointi

2



Kulutusosuuskuntien Keskusliiton neuvoja Viola Paananen antaa ohjeita palstaviljelijöille (kuva toisen maailmansodan ajalta).

Suomalaisen aikuiskasvatuksen usein unohdettu, mutta ehkä laajin ja merkittävin toimintamuoto on neuvontatyö, jota voi pitää myös osana järjestöllistä sivistystyötä. Naiset ovat olleet enemmistönä lähellä ihmisten arkea tapahtuvassa neuvonnassa, joka on tähdännyt yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen elinolojen ja -keinojen parantamiseen. Neuvontatyöstä kannattaisi nykyäänkin ottaa opiksi hakevaa ja autenttista aikuiskasvatusta kehitettäessä.

SOSIAALIPEDAGOGISEN OSALLISTAMISEN NÄKÖKULMA AIKUISKASVATUKSEEN

Leena Kurki

Sosiaalipedagogiikka ja aikuiskasvatus

Suomalaisen aikuiskasvatuksen juuret ulottuvat kauas, sillä on ollut monenlaisia vaiheita, ja se haarautuu moneen suuntaan. On vapaata sivistystyötä, aikuiskoulututusta, ammatillista aikuiskasvatusta, työelämän kehittämistä ja niin edelleen. (Ks. esim. Koski & Filander 2009.) Tässä artikkelissa haarat yhdistyvät osallistavan aikuiskasvatuksen sosiaalipedagogisessa keskustelussa.

Sosiaalipedagogiikka yhdistää pedagogisen ja sosiaalisen. Sen ydintavoitteita on tukea sekä jokaisen ihmisen yksilöllisen persoonan kehittymistä että kuulumista yhteisöön. Sosiaalipedagoginen yhteisöpuhe poikkeaa kuitenkin esimerkiksi sosiologisesta puheesta siinä, että sosiologia lähinnä kuvaa erilaisia yhteisöjä ja niiden muuttuvaa liikettä, mutta sosiaalipedagogiikka tuo toimivat ihmiset noihin yhteisöihin. Samalla se on luonteeltaan normatiivista: ei riitä, että kerromme, mitä elämä nyt on, vaan meidän tulee pohtia myös sitä, mitä on hyvä elämä, ja miten se saavutetaan. Siitä seuraa aidon praksiksen, teorian ja käytännön dialektisen vuorovaikutuksen, vaatimus: teorian on aina käännyttävä käytännöksi ja käytännön puolestaan rakennettava ja syvennettävä teoriaa. Jos niin ei ole, käytäntö jää helposti pelkäksi

päämäärättömäksi puuhasteluksi ja teoria arkielämälle vieraaksi käsitteelliseksi rakenteluksi.

Aikuiskasvatuksen diskurssi on ymmärtääkseni nyt varsin lähellä sosiaalipedagogista keskustelua. Ollaan vaiheessa, jossa vielä jokin aika sitten hallinneen koulutuspuheen keskeisyys on väistymässä ja uskalletaan jälleen puhua myös kasvusta, persoonasta ja yhteisöstä, yhteisöllisistä suhteista ja niiden tukemisesta (esim. Koski & Filander 2009.) On alettu korostaa perinteisen suomalaisen aikuiskasvatuksen sisältöä eli elämänikäistä, ihmisten arkipäivän ympäristöissä tapahtuvaa sosiaalista oppimista, jolloin persoonan vahvistaminen ja yhteisöllinen vuorovaikutus ja ”jakaminen” ovat toiminnan tasavertaisia tavoitteita. Tässä lyhyehkössä puheenvuorossa ei ole mahdollista palata kovin pitkälle, mutta jo haarukoinnin perusteella on selvää, että Santeri Alkion (1862–1930), Zachris Castrénin (1868–1938), Urpo Harvan (1910–1994)) ja Aulis Alasen (1929–1998) joksikin aikaa sivummalle siirretyt ajatukset ovat uudelleen arvossaan. Esimerkiksi professori Jukka Tuomisto oli jäähyväisluennossaan 8.10.2009 Urpo Harvan kanssa samaa mieltä siitä, että aikuiskasvatuksen keskeisen fokuksen tulee olla ”kasvamaan saattamisessa”.

Sosiaalipedagogiikka on antanut oman panoksensa suomalaisen osallistavan aikuiskasvatuksen uuteen keskusteluun erityisesti toisen eurooppalaisen traditionsa, sosiokulttuurisen innostamisen (*animation socioculturelle*) kautta. (Kurki 2000.) Eurooppalaisessa sosiaalipedagogiikassa on nimittäin kaksi vahvaa orientaatiota. Toinen on keskieuropalainen, idealistinen ja käsitteellinen orientaatio, jonka juuret ovat Saksassa. Toinen on ranskalaisperäinen kriittinen, poliittissosiologinen ja pedagogista osallistumista korostava sosiokulttuurisen innostamisen traditio. Nykyisin ne ovat yhdistymässä entistä selkeämmin, ja esimerkiksi espanjalainen sosiaalipedagogiikka on saanut teoreettis-metodologisen voimansa siitä, että se kiinnittyy vahvasti molempiin traditioihin. Sosiaalipedagogiikka hedelmöittääkin kasvatuskeskustelua juuri laaja-alaisuutensa vuoksi. Se kykenee joustavasti vastaamaan paradigmojen muutosvaatimuksiin, koska on luonteeltaan kriittistä, toimintaa korostavaa, ja sillä on perinteistä rationaalista tiedonkäsitystä laajempi tiedonkäsitys (Demo 1988).

Erityisesti sosiaalipedagogisessa yhteisökeskustelussa näkyy oppialalle tunnusomainen aidon praksiksen, toiminnan ja sen reflektion, vaatimus perimmäisenä tavoitteenaan maailman muuttaminen paremmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi paikaksi elää. Painotetaan dialogin merkitystä, uskallusta asettua täyteen vuorovaikutukseen toisen ihmisen ja ”monien toisten” kanssa. Ihmiset kasvavat silloin yhdessä maailmansa välityksellä (Barco & Fuentes 1993; Freire 1994; Kurki 2002). Myös muut sosiaalipedagogiikan kiinnostuksen kohteet ovat sellaisia ajassa tärkeitä asioita, jotka ovat olleet aikuiskasvatuksen keskustelussa jonkin verran sivussa. Niitä ovat esimerkiksi vapaa-aika, vapaaehtoistyö, ikäihmiset ja jotkut erityisryhmät kuten vangit. Kansalaisuuskeskusteluun sosiaalipedagogiikalla on tuotavana oma painotuksensa osallistumisen, toiminnan, kriittisyyden ja solidaarisuuden ulottuvuuksineen. (Ks. Kurki & Nivala 2006; Ryytänen 2011.)

Kuten ylläkerrotusta ehkä ilmenee, sosiaalipedagogiikka ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä oleva oppiala, mutta määrittelyissä on silti sama perusrunko. Espanjalaisen professori J.M. Quintanan (1994) mukaan sosiaalipedagogiikka on perusluonteeltaan yhteiskuntatieteisiin laajasti perustuva pedagoginen oppiala. Espanjassa voidaankin nykyisin puhua sosiaalipedagogiikan ja siitä nousevan sosiaaliseen kasvatukseen liittyvän koulutuksen laajentumisesta sellaiseksi saateenvarjoksi, joka kattaa suuren osan myös erityispedagogiikasta ja aikuiskasvatuksesta sekä sosiokulttuurisen innostamisen (*animación sociocultural*). Tosin kaikilla edellisillä on omat vanhat traditionsa, eikä niiden saattaminen yhteen ole aina helppoa. Silti yhteistyö on osoittautunut varsin hedelmälliseksi. (Ks. innostamisesta enemmän myöhemmin artikkelissa.)

Suomessa sosiaalipedagogista ajattelua on aikuiskasvatukseen liittyen nähtävissä erityisesti vapaan sivistystyön ja opillisen aikuiskasvatuksen perinnettä ja tulevaisuutta yhdistävässä keskustelussa. Ammatillisessa aikuiskasvatuksessa se tekee tuloaan. Setlementtityö on sitä vastoin aina ollut puhdasta sosiaalipedagogiikkaa yhdistäessään arvopohjaisesti kasvatuksen ja sosiaalisen työn. (Ks. tarkemmin Kurki 1997; 1998.)

Sosiaalipedagoginen peruslähtökohta on aikuiskasvatuksen kail-
killa kentillä elementeiltään seuraava (ks. Quintana 1986):

- 1) Aikuiskasvatus on *osallistavaa*. Hylätään kulttuurin välittämisen vertikaalinen malli ja korvataan se horisontaalisella osallistumisen asenteella. Osallistujat ovat toimijoita omassa arkipäivässään ja ottavat osaa kaikkeen itseään koskevaan päätöksentekoon.
- 2) *Aktiivisuus* on aikuiskasvatuksen tärkeimpiä määrittäjiä. Oppiminen ei synny kulttuuristen sisältöjen passiivisesta vastaanottamisesta, vaan se viriää osallistujien omasta etsinnästä. Samalla he ymmärtävät, että se on paras tapa omaksua asiat.
- 3) Aikuisten kasvattaja on *innostaja*. Hän hylkää perinteisen opettaja-oppilas, kasvattaja-kasvatettava -roolin ja -suhteen. Sen sijaan, että hän olisi ryhmän autoritaarinen johtaja, hän rajoittuu auttamaan ryhmää itseään oppimisen prosessien aikaansaamisessa.
- 4) Kysymyksessä on *yhteinen* etsimisen prosessi. Silloin sekä opitaan parhaiten että samalla eletään sosiaalisissa suhteissa ja kasvetaan yhteisyydessä.
- 5) Tällä tavoin aikuiset havaitsevat omat *tarpeensa*, ongelmansa, jotka tulisi ratkaista ja tilanteensa, jota tulisi parantaa. Ymmärretään yhä paremmin, että tärkeintä ei ole oppia tiettyjä kulttuurisia ja muita sisältöjä, vaan tärkeintä on oppia tapa orientoitua elämään arvokkaasti ja tehokkaasti.
- 6) Edellisellä tavalla syntyvä elävä ymmärrys saa aikaan myös sen, että yksilöllisten tarpeiden rinnalla ymmärretään yksilöiden elämän vaikutus koko yhteisöön. Ymmärretään, että *yhteisöllinen elämä* rakentuu yhteisön jäsenten yksilöllisen elämän kehittyessä ja samalla löydetään yhteisiä tavoitteita.
- 7) Kun yhteisölliset ongelmat on ensin yhdessä havaittu, siirrytään välttämättä seuraavaan vaiheeseen. Aletaan yhdessä pyrkiä *transformaatioon, oman sosiaalisen todellisuuden laadulliseen muuttamiseen*. Ratkaistaan yhdessä havaittuja ongelmia.
- 8) Aikuiskasvatuksen *perimmäinen tavoite* on ryhtyä sellaiseen prosessiin, joka johdattaa ihmiset arvioimaan todellisuuttaan ja etsimään

tehokkaita ratkaisuja. Sitä varten heidän täytyy *tuntea* sosiaalinen todellisuutensa, kyetä tekemään päätöksiä todellisuuden parantamiseksi, *sitoutua* sosiaalisen todellisuuden muuttamiseen sekä *osallistua* suoraan ja aktiivisesti transformaation prosessiin.

- 9) Lopullinen toivottu tulos – ja koko aikuiskasvatuksen prosessin kulminaatio – on inhimillinen vapautus ja yksilöiden elämän laadullinen paraneminen. Se voidaan ilmaista yhdellä sanalla: *kehitys*. Tämä jatkuva kehitys on sekä yksilöllistä, yhteisöllistä, alueellista että yhteiskunnallista.

Edellisten määritysten perustana on sosiaalipedagoginen käsitys siitä, että ihminen, persoona, on ennen kaikkea dynaaminen toimija. Toiminnassa on aina mukana toimijan kehittymiseen tähtäävä eettinen ulottuvuus, joka sisältää sitoutumisen, ja juuri sitoutuminen toimintaan on ihmisen persoonallista elämää integroiva tekijä. Toiminnassa ihminen samalla harjoittaa vapautta tekemällä valintoja ja luomalla ja rakentamalla sitä kautta itseään. Hän myös ilmaisee itseään ja arkipäiväänsä toimintojensa kautta, ja vain toiminnassa on mahdollista herätä tietoisuuteen omasta ja yhteisöjen ja yhteiskunnan tilasta. Toiminta tapahtuu aina yhdessä toisten ihmisten kanssa, persoonien, jotka jakavat yhteisen tietoisuuden, yhteiset unelmat ja tavoitteet paremmasta arkipäivästä. Ihmisen koko olemassaolo on siis toimintaa (praksis), vuorovaikutusta ajattelun ja toiminnan välillä. (Kurki 2002.)

Aikuiskasvatuksen kylmä ja kuuma maailma

Mainitsin alussa, että suomalaisessa aikuiskasvatuksessa on ollut monenlaisia vaiheita. Niiden analyysit sopivat hyvin ranskalaisen professorin Jean-Claude Gilletin (1995; Kurki 2000) pohdintoihin sosiokulttuurisen innostamisen ”kuumasta ja kylmästä maailmasta”. Maailmat ovat luonnollisesti sosiologisia ideaalityyppejä, joita ei puhdainta ole olemassa, mutta jotka antavat oivallisen peilin keskustelulle.

Innostamisen kuuma maailma perustuu filosofisille, teoreettisille ja ideologisille pohdinnoille. Toiminta on sosiaalisen vastarinnan liikettä, joka tähtää jokaisen ihmisen sekä persoonalliseen että yhteisölliseen osallistumiseen ja suuntautuu heidän jokapäiväiseen elämäänsä ja sitä kautta heidän tietoisuutensa heräämistä kohti. Perimmäisenä tavoitteena on suorastaan persoonallinen ja yhteisöllinen kumous, ja ihminen oli toimija omassa ja yhteisöjensä kehityksessä.

Suomalainen aikuiskasvatus eli ”kuumaa” vaihetta 1800-luvun loppupuolelta eteenpäin. Elettiin aikaa, jolloin sisäinen toiminnan palo, aate ja liike elähdyttivät ihmisiä. Kulttuuri nähtiin paljolti kansalaisten omana asiana, ja ihmiset järjestäytyivät innokkaina vapaa- ja omaehtoisesti. Esimerkiksi raittius- ja työväenliike, nuorisoseuraliike, harrastajateatteritoiminta, kansan- ja työväenopistot, kyläyhteisö- ja vapaapalokuntatoiminta, herätysliikkeet, settlementityö ja osuustoiminta ovat olleet rakentamassa sekä suomalaisen aikuiskasvatuksen että samalla innostamisen ja yhteisötyön historiaa. (Ks. Kurki 2000.)

Siirtyminen innostamisen ”kylmään maailmaan” tapahtui niin meillä kuin muuallakin yhteiskunnallisten muutosten seurauksena vähitellen 1970–1980 -luvuilla. Yhteiskunnalliset liikkeet ympäri Eurooppaa, myös Suomessa, jäykistyivät byrokraattisiksi organisaatioiksi, eikä hengen palolle enää annettu suurta arvoa. Yhteiskunta ja kulttuuri eivät enää olleet kansalaisten omia, vaan asiantuntijat ja tehokkaat ja taloudelliset menetelmät nousivat kiinnostuksen keskiöön. Innostamisen kylmä maailma valtasi alaa liikettä ja toimintaa korostavalta kuumalta maailmalta. Siirryttiin kasvun sijasta puhumaan koulutuksesta, myös ”järjestöpuhe” valtasi alaa.

Kylmän maailman vallitessa ei juurikaan pohdita toiminnan perusteita, kunhan puuhastellaan. Tarkoituksena ei ole muuttaa yhteiskuntaa, vaan yhteiskunnan perusrakenne pyritään säilyttämään sellaisena kuin se juuri nyt on. Omaksutaan innokkaasti uusia metodeja ja muita toiminnan menetelmiä kaikkien tuulien mukana. Tuotetaan pinnallisesti monenlaisia aktiviteetteja ja ohjelmia, ja ihmisillä itsellään on niiden suunnittelussa passiivinen rooli. Työntekijä on vain eräänlainen teknikko, joka osaltaan auttaa siistimään ongelmia

ja piilottamaan niiden todelliset syyt. Ongelmallisinta on, että hän ei itse edes huomaa sitä, vaan luulee toimivansa ”hyvän palveluksessa”.

Nyt, 2000-luvulla, ollaan onneksi jälleen uudessa tilanteessa. Yksi esimerkki on paradigmojen muuttuminen, esimerkiksi kriittinen paradigma on viime aikoina noussut vahvasti mukaan kasvatustieteen keskusteluihin (esim. Suoranta 2005; Ryynänen 2011; Suoranta & Ryynänen 2014; Kurjen teokset, ks. lähteet). Myös ”vanhaa” yhteisyyttä ollaan etsimässä uudella tavalla muun muassa yhteiskunnallisia liikkeitä elvyttäen ja uudistaen, ja sosiokulttuurinen innostaminen on havaittu siinä hyväksi välineeksi. Vanhojen liikkeiden ohien on syntynyt uusia kansalaistoiminnan muotoja kuten työpajatoimintaa, työttömien osuuskuntia, yhteisöteatteria ja monenlaisia vapaaehtois-yhdistyksiä. (Kurki 2000; 2004a; 2006; 2008.)

Sosiokulttuurinen innostaminen osallistavana sosiaalipedagogiikkana

Sosiaalipedagogiikan vahva sovellusalue sosiokulttuurinen innostaminen tuo aikuiskasvatuksen keskusteluun lisää osallistavaa perustaa (Kurki 2000). Yhdessä artikkelissa ei ole kuitenkaan mahdollista kuvata innostamista perusteellisesti. Pitäisi esimerkiksi pohtia nyt tehtyä enemmän sen teoreettista perustaa: Mitä tarkoittaa se, että innostaminen on käytännön (praksis) filosofiaa, jonka tavoitteena on muuttaa rakenteita sosiaalisen toiminnan avulla. Olisi syytä analysoida enemmän myös sitä, että innostaminen toimii käytännön ja teorian rajamaastossa ja oleellista on liike teorian ja käytännön välillä. Käytäntö haastaa teorian osoittamalla miten analyysimallit toimivat ja teoria puolestaan kyseenalaistaa käytännön, sen perustan, kiinteiden ja toimintamallit. (Ks. Gillet 2006 a, b, c; Kurki 2008.)

Sosiokulttuurisesta innostamisesta on kuitenkin kirjoitettu jo monta kirjaa ja artikkelia myös Suomessa, joten sen analyysit ja kuvaukset löytyvät niistä helposti (ks. Kurki 2000; 2002; 2007 a, b; 2008; 2009; Kurki & Nivala 2006; Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006;

Kurki, Kurki-Suutarinen & Taruvuori 2010). Siksi kertaan tässä vain joitakin innostamisen perusasioita.

Ensinnäkin *innostaminen perustuu kunnioitukseen*: ymmärretään, että jokainen ihminen maailmassa on yhtä arvokas ja ainutlaatuinen persoona riippumatta rodusta, sukupuolesta, uskonnosta, asemasta tai varallisuudesta. Toista ihmistä kunnioitetaan samanlaisena inhimillisenä olentona kuin itsekkin on. Toiseksi *innostaminen on osallistumista ja sen perustana on osallistava pedagogiikka*. Ihmisen tavallinen arkipäivä yhteisössä, lähiössä, kylässä, kaupungissa ja maailmassa on innostamisen lähtökohta. Mennään sinne, missä ihmiset ovat ja elävät, kaduille, toreille ja puistoihin, ei jäädä toimistojen ja kulttuurilaitosten kätköihin. Innostaminen on ensisijaisesti juuri osallistumista, sillä vain osallistuessaan ihmiset voivat rakentaa arkipäiväänsä, ja innostamisessa ihminen itse onkin viranomaisten sijasta keskeinen toimija omien tarpeidensa määrittelyssä, todellisuutensa tutkimisessa ja analyysissä, toiminnan suunnittelussa, huomisen utopian luomisessa ja toiminnan jatkuvassa arvioinnissa. Osallistuessaan ihminen sitoutuu toimintaan oman arkipäivänsä muuttamiseksi laadultaan paremmaksi, solidaarisemmaksi ja välittävämmäksi kuin se nyt on. Toiminta suuntautuu kohti jokaisen ihmisen sekä persoonallista että sosiaalista heräämistä, kohti hänen tietoisuutensa heräämistä. Työntekijä on valmis väistymään silloin, kun ihmisten omat voimavarat ovat lähteneet liikkeelle.

Oleellista on, että työntekijöiden ja niiden ihmisten, joiden parissa he työtään tekevät, väliset suhteet ovat aitoja *pedagogisia suhteita*. Suhde perustuu autenttiseen, tasavertaiseen dialogiin, jossa jokaisen ihmisen persoonallista arvokkuutta ja autonomiaa kunnioitetaan. Dialogin avulla ihminen etsii omaa elämänsäsumustaan ja tekee itse siihen liittyvät valintansa. Dialogin elementtejä ovat brasilialaisen kasvatustieteilijän Paulo Freiren (1921–1997) mukaan aina rakkaus, nöyryys, usko, luottamus, toivo ja kriittinen ajattelu. Jos ihminen ei rakasta maailmaa, elämää ja toisia ihmisiä, ei todellinen dialogi ole mahdollista. Usko ihmisiin liittyy tähän kiinteästi. Myös toivo on todellisen dialogin ehdoton edellytys. Se ei kuitenkaan ole passiivisuutta, jolloin kädet ristissä odotetaan valmista, vaan se liikaa

eteenpäin elämän taistelussa. Kriittinen ajattelu taas on välttämätöntä todellisuuden alati jatkuvassa laadullisen muutoksen etsinnässä. Dialogisuus lähtee sen ymmärtämisestä, että sana ilman toimintaa on tyhjää, puhe ilman reflektiota on pelkkää aktivismia. ”Todellinen sana” tarkoittaa toiminnan ja sen pohdinnan vuorovaikutusta. (Freire 1994, 104; Kurki 2002; 2006; Hannula 2000.)

Innostamisen rakenteissa on aina mukana kolme ulottuvuutta: pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Tämä kolmitahoisuus muodostaa integroituneen kokonaisuuden, jonka avulla pyritään sekä ihmisten yhteisölliseen sitoutumiseen että heidän persoonallisten arvojensa kehittymiseen. Näistä ulottuvuuksista kulttuurisen toiminnan tavoitteena on erityisesti ihmisen luovuuden ja yleensä monipuolisen ilmaisuuden kehittyminen. Tällöin toiminnassa korostuvat taiteet eri muotoineen. Sosiaalinen ulottuvuus puolestaan keskittyy ryhmään ja yhteisöön. Avainasemassa ovat toisaalta ihmisten oma osallistuminen ja sen avulla integroituminen yhteisöön ja yhteiskuntaan ja toisaalta pyrkimys niiden transformaatioon, laadulliseen muutokseen. Kasvatuksellisen ulottuvuuden ydin on persoona. Kasvatuksellisen toiminnan avulla tavoitellaan ihmisen persoonallista kehittymistä, asenteiden muutosta, oman vastuun tiedostamista, kriittisen ajattelun kehittymistä, herkistymistä ja motivaation heräämistä. (Ks. esim. Kurki 2008; Ventosa 1993; 2006; 2008; Gillet 1995.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on parhaimmillaan aina toimintatutkimusta, jossa metodien ja todellisuuden tulee vastata toisiaan niin, että lähdetään liikkeelle siltä tietoisuuden tasolta, jolla ihmiset kulloinkin ovat. Asetutaan dialogiin, joka kohtaa ihmisen ja hänen tarinansa. Sellaisilla hienoilla menetelmillä, jotka eivät kosketa ihmistä ja hänen arkipäiväänsä, ei saavuteta mitään pysyvää. Innostamista ei myöskään ole mahdollista ”mallittaa” ja siirtää sellaisenaan projektista toiseen, sillä jokainen yhteisö on ainutlaatuinen ja tarvitsee omat, juuri sen yhteisön analyysistä ja tulkinnasta lähtevät toiminnan sovellukset. Sinänsä innostaa voidaan monella tavalla, ja sopivia ovat kaikki keinot, joiden avulla ihmiset saadaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Tutkimukseen ja toimintaan osallisen ryhmän jäsenet ovat

aktiivisina toimijoina mukana ongelman määrittelystä tavoitteiden asettamiseen, tutkimuksen ja toiminnan vaiheiden suunnitteluun ja tulosten arviointiin saakka. *Praksis* eli teorian ja käytännön itsestään tietoinen dialektinen vuorovaikutus on innostamisen ytimessä.

Metodologisesti innostamisessa lähdetään Freiren kaikissa kirjoituksissa selkeästi esiin tulevasta ajatuksesta, että todellisuutta ei voi muuttaa jollei sitä tunne. Myös käytännön menetelmät seuraavat freireläisiä askelia: tutkitaan todellisuutta, tulkitaan sitä ja nähdään kuva paremmasta tulevaisuudesta. Sen jälkeen etsitään yhdessä välineitä tielle kohti tuota parempaa ja onnellisempaa elämää.

Todellisuuden analyysi tulee tehdä perusteellisesti, ja apuna voidaan käyttää kokonaista kirjoa erilaisia menetelmiä. Sen jälkeen analyysia tulkitaan kysymällä ja vastaamalla, miksi todellisuutemme on tämä kuin se nyt on. Kolmanneksi katsotaan tulevaisuuteen, utooppiseen horisonttiin, eli nähdään konkreettisen kuvan tavoin, minkälainen kulloinkin sosiaalinen ympäristö voisi parhaimmillaan olla, millaiseksi arkipäivämme voisi kehittyä. Vallitsevan todellisuuden analyysin ja siihen juurtuvan huomisen utopian luomisen jälkeen etsitään kaikkien toimintaan osallistuvien kanssa yhdessä ne välineet, jotka auttavat arkipäivän toiminnan muuttumisessa askel askeleelta kyseisen utopian näyttämään suuntaan, kohti parempaa tulevaisuutta. Tähdätään siis muutokseen ja lähdetään niistä ongelmista, joita ihmiset itse elämässään kokevat ja tuntevat. Toisin sanoen sosiokulttuurisen innostamisen perustaksi meidän on nähtävä, arvioitava näkemämme ja toimittava muutoksen aikaan saamiseksi. Innostaminen ei ole suoraviivaista eteenpäin menoa, vaan se muodostaa spiraalin, sillä jokainen uusi kokemus ja sen arviointi tuo mukanaan sekä tarkennuksia toimintaan että uudenlaista toimintaa. (Ks. innostamisen metodologiasta ja metodeista Kurki 2000, 98–118.)

Innostamista on vaikea määritellä lyhyesti, sillä määritelmiä on paljon. Erilaiset ideologiset, henkiset, moraaliset ja poliittiset vaikutukset määritelmiin ovat eri puolilla suuret, koska innostamisen perusteet nousevat aina kustakin kansasta ja sen yhteiskunnallisesta tilanteesta. Esitän silti yhden, kaikkialle sopivan innostamisen kokonaisuutta kuvaavan määritelmän:

Sosiokulttuurinen innostaminen on kaikkea sitä toimintaa ja toimintojen kokonaisuutta, joka on suunnattu pohjimmiltaan ja oleellisesti sellaisten käytäntöön suuntautuvien projektien aikaansaamiseen ja kehittämiseen, jotka tavoittelevat yksilöiden, ryhmien ja /tai instituutioiden tietoisuuden heräämistä, osallistumista ja sosiokulttuurista integraatiota yhteisöllisyyden hengessä. Projektien tavoite on edistää niitä tarpeellisia elämänlaatuun liittyviä sekä laadullisia että muita muutoksia, jotka saavat aikaan todellisuuden kriittistä rakentumista. (Caride Cómez 1992.)

Innostamisen uranuurtaja, argentiinalainen Ezequiel Ander-Egg (1997) sanoo, että sosiokulttuurinen innostaminen ja jatkuva kasvat- tus ovat osa samaa todellisuutta, saman kolikon kaksi puolta: ollak- seen tehokasta elinikäinen kasvat- us tarvitsee avukseen innostamisen politiikkaa. Aikuiskasvatuksella ja innostamisella onkin ikään kuin yhteinen tavoiteohjelma, jonka suunnannäyttäjä on juuri Paulo Freire ja hänen vapautuksen pedagogiikkansa (*educación liberadora*). Sil- loin sosiokulttuurisen innostamisen ja modernin aikuiskasvatuksen yhteisenä tavoitteena on *kulttuurisen demokratian* saavuttaminen. Osallistuminen ymmärretään kaiken toiminnan lähtökohtana. Aja- tellaan, että ihminen ei ole pelkästään kulttuurinsa tuote vaan myös sen luoja. Tässä transformatiivisessa käsityksessä kulttuurista korostuu jokapäiväisen elämän merkitys. Tunnustetaan jokaisen ihmisen kyvyt ja mahdollisuudet toimia arkipäivässään oman elämänlaatunsa luoja- na ja aktiivisena osallistujana yhteisönsä kehitykseen.

Innostaminen ja suomalainen aikuiskasvatus

Innostamisen kaltainen toiminta ei ole meillä uutta, ja osin siksi se on tuon toiminnan teoreettis-metodologisenä jäsentäjänä levinnyt lyhyessä ajassa jo yllättävän laajalle: ensimmäinen kirja sosiokulttuu- risesta innostamisesta ilmestyi suomeksi vasta vuonna 2000. Myös yhteiskunnallinen tilanne loi puitteita innostamisen leviämislle.

1990-luvulla tuli taloudellinen lama, ja hyvinvointivaltio alkoi murtua. Työttömyys ja monenlaiset muut ongelmat lisääntyivät, ja meillä oli varsin vähän välineitä toimintaan ja sen perustaksi tarvittavaan persoonalliseen ja yhteisölliseen dialogiin. Silloin innostaminen tuli mukaan keskusteluun (Google-hakukoneella löytyi 1.7.2014 kaksikymmentä sivua haulla sosiokulttuurinen innostaminen). Lisäksi tuoreessa yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa korostetaan samoja asioita kuin sosiaalipedagogisessa innostamisessa. Esimerkiksi Anthony Giddens (2007) korostaa ”yhteisöllisyyden ja kuulumisen” merkitystä. Ihmisellä pitää olla jotakin, johon kuulua ja tämä jokin on yhteisö. Kysymys on myös yhteisistä arvoista. Tarvitaan solidaarisuutta ja sen pohjalta elämäntyylin muuttumista sellaiseksi, että se synnyttää uutta hyvinvointia. Hyvinvoinnilla tarkoitetaan jokaisen ihmisen persoonallista autonomiaa, omanarvon tuntoa ja itsekunnioitusta. Zygmunt Bauman (2007) puolestaan analysoi vapautta sosiaalisena suhteena ja sanoo, että meidän on opittava käyttämään mahdollisimman hyvin sitä vapauden ja valinnan mahdollisuutta, joka meillä on. Ihmisen elämä koostuu valintojen minidraamoista. Draama on aina toimintaa, ja draamassa koemme maailman persoonallisuutemme kautta. Se, mitä tapahtuu, on seurausta siitä, mitä ihminen on valinnut. Siksi jokaisen ihmisen tukeminen autonomisiin valintoihin ja toimintaan on välttämätöntä hyvän tulevaisuuden rakentamiseksi. Se on myös innostamisen lähtökohta.

Nyt vanhoja aatteita ja liikkeitä ollaan kylmän vaiheen jälkeen elvyttämässä myös Suomessa. Esimerkiksi perinteisen Nuorisoseuraliikkeen piirissä on perehdytty innostamisen maailmaan, ja tarkoituksena on virkistää hetkeksi varjoihin jäänyttä aatteen paloa. Liikkeen lähteminen perusteelliseen suunnittelutyöhön on luonnollista. Olivathan nuorisoseurat ensimmäisiä areenoita, joilla kokoonnuttiin yhteen väittelemään, puhumaan ja pohtimaan yhteiskunnan tulevaisuutta. Siksi nuorisoseuroilla oli vahva vaikutuksensa myös työväenliikkeeseen. Nuorisoseuroista nousivat monet aikansa suuret puhujat ja kansanjohtajat, muiden muassa työväenliikkeen Matti Kurikka ja

Eetu Salin. Silloin myös koulu oli kylän keskus ja opettaja todellinen ”kansan kynttilä”. (Kurki 2006a; Kalemaa 1975; 1978.)

Nuorisoseuraliike on Sivistysliitto Kansalaisfoorumin ja sen opintokeskuksen puitteissa julkaissut kirjan, ”Innostuskirja. Nyt!” (2003), jonka tavoitteena on levitä innostamisen työkirjaksi liikkeen koko laajalle kentälle. Kirja irtautuu byrokraattisesta puheesta ja perustuu näkyihin, joista ensimmäinen on näky vapaasta ihmisestä, joka petty-mystenkin uhalla uskaltaa toivoa. Se on näky ihmisestä, joka haluaa vapautua niin sisäisistä kuin ulkoisista kahleista oppiakseen uutta ja kyetäkseen elämään täyttä elämää. Toinen on näky välittämisestä ja kolmas ihmisyydestä. Kirjassa käsitellään ihmisyyttä keskenjääneenä projektina ja sen kautta siirrytään innostajan työhön yhteisötaiteen, yhteisöteatterin, yhteisötanssin ja liikunnan kentillä.

Toinen esimerkki innostamisen sovellusalueista on yhteisöjen kehittämistyö kaupunkien lähiöissä ja maaseudun kylissä. Aikaisemmin kyseinen työ oli usein varsin työntekijäkeskeistä. Ihmisillä oli erityisesti työn suunnitteluvaiheessa passiivinen rooli, eikä heidän yksilöllinen persoonansa ollut tärkeä. Nyt innostaminen on mukana yhteisöjen kehittämisen koulutuksessa ja yhteisöprojekteissa monella suunnalla (Sivonen 2002; Google-hakukoneella löytyi 2.7.2014 kahdeksantoista sivua haulla ”yhteisöjen kehittäminen+sosiokulttuurinen innostaminen”).

Myös nuorisotyön käytännöissä, projekteissa ja koulutuksessa innostamisella on vahva jalansija, samoin toimintaa ikäihmisten parissa on varsin paljon. Siinä innostamisen kulttuurinen ulottuvuus korostuu usein vahvasti. Se johtuu osin siitä, että innostaminen on löytänyt tiensä Suomessa myös yhteisölliseen taidekasvatukseen sekä erilaisissa projekteissa että taiteen koulutusohjelmissa yliopistoista lähtien. (Kurki 2004b; Google-hakukoneella löytyi 2.7.2014 kuusitoista sivua haulla ”koulutus+sosiokulttuurinen innostaminen”).

Lisäksi ammattiyhdistysliike (esim. SAK) on halunnut työntekijöilleen koulutusta innostamiseen, ja urheilun ja liikunnan kattojärjestö SLU (Suomen Liikunta ja Urheilu) on omaksunut innostamisen

yhdeksi toimintansa tausta-aatteenksi erityisesti urheiluseuratoiminnan yhteisöllisessä ja kasvatuksellisessa tukemisessa (ks. Kurki 2006b). Innostaminen on levinnyt myös monenlaisten ongelmien parissa tehtävään työhön, esimerkiksi päihde- ja perheväkivaltatyöhön, ja nyt sitä ollaan viemässä vankilan maailmaan. Uusi lainsäädäntö suorastaan velvoittaa vankiloihin innostamisen kaltaista toimintaa (ks. tarkemmin Kurki, Kurki-Suutarinen & Taruvuori 2010).

Innostaminen näkyy aikuiskasvatuksessa myös järjestö – ja opistokentän ja muiden aikuiskasvatuksen alueiden, muun muassa ikäihmisten ja monien erityisryhmien, haluamana koulutuksena, monenlaisten projektien perustana ja opinnäytetöiden suunnannäyttäjänä ja monien ammattikorkeakoulujen opintojen osana. Tulevaisuus näyttää, ymmärretäänkö sosiaalipedagogiikan – ja sosiokulttuurisen innostamisen – merkitys aikuiskasvatuksen tukijana jatkossa myös alan yliopistokoulutuksessa.

Vapaa-aika aikuiskasvatuksen haasteena

Ihmisten yhä lisääntyvä vapaa-aika on nykyisin erityisen suuri haaste aikuiskasvatukselle. Se on kuitenkin ollut suomalaisissa keskusteluissa paljolti sivuraiteella, ymmärtääkseni 1970-luvun lopulta lähtien (Harva 1977). Otan sen siksi esimerkiksi alueesta, jolla sosiaalipedagogista aikuiskasvatusta on maailmalla sovellettu jo pitkään.

Käsitteenä vapaa-aika on monimuotoinen ja ongelmallinen, vaikka luulemme tietävämmekin, mitä se on: vapautta työstä, pakollisista kodin askareista ja muista velvollisuuksista, vapautta tehdä, mitä miellyttää. Vapaa-aika ymmärretäänkin usein vain erillisinä toimintoina, ja sen kasvatuksellinen tukeminen on pelkästään sen opettamista, miten kyseistä aikaa tulisi käyttää, jotta se olisi viihdyttävää. Silloin vapaa-ajan toiminnot, kuten elokuvat, matkailu, urheilu ja niin edelleen, vaikuttavat elämäämme lähinnä vain erillisinä ilmiöinä, joilla ei ole suhdetta toisiinsa. Perustavanlaatuinen kysymys on, mitä todellinen ajan vapaus tarkoittaa. Muun muassa vapaassa sivistystyössä,

nuorisotyössä ja vapaaehtoistyössä sekä työssä maahanmuuttajien, työttömien ja ikäihmisten parissa on välttämätöntä vastata kyseiseen kysymykseen, muutoin työtä ei ole mahdollista kunnolla kehittää.

Vapaan valinnan mahdollisuus ja sisäinen motivaatio luonnehtivat todellista itsetoteutuksen eli autoteelista (*auto* = itse; *telos* = päämäärä) vapaata aikaa. Siksi ihmiselle pitää tarjota mahdollisuuksia autonomian ilmaisemiseen myös yhteydessä niihin valintoihin, joita hän vapaa-ajakseen tekee. Vapaa-aika itsetoteutuksena lähtee ihmisten, persoonien, ymmärtämisestä itsenäisinä ja ainoina mahdollisina vapauden toteuttajina omassa elämässään. Kyseinen aika antaa heille aivan erityisiä mahdollisuuksia vapauden ilmaisemiseen. Siinä ovat ehkä vielä löydettävissä ne eksistentiaaliset arvot, jotka useimmiten jäävät piiloon arkisen työn ja muun tehokkuuden paineessa. Perustaksi autoteeliselle vapaalle ajalle tarvitaan ihmisen sisäiseen oikeuteen perustuva vapaus valita, ja näin vapaa aika on kiinteässä yhteydessä sekä ihmisen persoonalliseen että sosiaaliseen kehitykseen. Vapaa-aika ei kuitenkaan ole itsessään ilon ja luovuuden aikaa, vaan se tarvitsee harjoitusta muodostuakseen todelliseksi vapaaksi ajaksi ja itsetoteutuksen kentäksi. (Vapaasta ajasta enemmän Kurki 2008b; Cuenca Cabeza 2004.)

Myös vapaa-ajan pedagogiikan vaiheissa on ollut kuumia ja kylmiä kausia.

Ranskalainen sosiologi Joffre Dumazedier (1915–2002) oli aikoinaan vapaa-ajan merkittävimpiä analyysoijia. Hänen ajatuksensa olivat varsin ”kuumia”, ja nyt ne ovat nousseet uudelleen esille niin, että nykyinen eurooppalainen visio vapaasta ajasta on syntynyt hänen tutkimustensa myötä. (ks. Sue 2003; 2007). Dumazedier oli kansansivistystyön (*éducation populaire*) militantti osallistuja ja humanisti, joka nousi taistelemaan yhteiskunnan sosiokulttuurista epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa vastaan. Hänen vaikutuksestaan ja vuonna 1968 Ranskassa alkaneiden opiskelijamellakoiden siivittämien tapahtumien innoittamana perustettiin Sorbonnen yliopistoon aikuiskasvatuksen sosiopedagogiikan (*sociopédagogie*) oppituoli, jonka ensimmäinen haltija Dumazedier oli.

Vapaa-ajan ongelma oli Dumazedierille kansansivistystyön tärkeimpiä ongelmia. Vapaan ajan tulee suoda kasvatuksellista tukea ja tukea siihen, että ihminen voi ”mukautua” teknisen sivilisaation mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin kadottamatta omaa erityislaatuaan. Siihen tarvitaan hänen autonomiastaan ponnistavaa uutta humanismia ja itsekasvatuksen (*autoformation*) asennetta. On tärkeää, että samalla kun ihminen oppii tietämään (*savoirs savants*) hän oppii myös tekemään (*savoir-faire*) ja elämään (*savoir- être*). (Dumazedier 2002.)

Dumazedier tähtäsi sellaiseen hiljaiseen kulttuuriseen vallankumoukseen, joka muuttaa ihmisen suhdetta sekä itseensä, toiseen ihmiseen että yhteiskuntaan. Suhde itseen muuttuu erityisesti vapauksiksi olla ainutlaatuinen oma itsensä, ilmaista itseään persoonallisesti, vahvistua ominaislaadussaan. Tällainen vapaisiin valintoihin perustuva vapaa aika ei ole hedonistista, vaan se on vapauttavaa ja mahdollistaa myös vapaampien suhteiden luomisen toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Suhteet perustuvat jakamiseen ja dialogiin, sosiaalisten hierarkioiden purkamiseen ja ekologiseen asenteseen. Kasvatus ei siten ole ensisijaisesti eri ikäkausiin suuntautuvaa kasvatusta ja koulutusta, vaan se on kaikenikäisten ihmisten arkipäivästä ja vapaa-ajasta nousevaa ja siihen suuntautuvaa kasvun tukemista. (Dumazedier 1962; 1963; 1974; Kurki 2008b.)

Sosiokulttuurinen innostaminen liittyy nykyisin kiinteästi vapaan ajan pedagogiseen keskusteluun paitsi Ranskassa myös muualla. Espanjalainen professori Jaume Trilla (1997) käyttää innostamista suorastaan vapaa-ajan pedagogiikan rinnakkaiskäsitteenä. Antoni Petrus (2004, 70–81) puolestaan pohtii vapaan ajan analyysiensä yhteydessä laajemminkin ”uuden sosiaalisen kasvatuksen” syntymisen syitä. Lähtökohtana on ollut maailman nopea muuttuminen. Muutosta pidetään suorastaan itseisarvona. On syntynyt valtava määrä uusia kasvatuksellisia tarpeita ja vaateita kuten perheen ja lapsuuden suojaaminen, kolmannen ikäkauden hyvinvointi, ihmisen terveys ja hänen kulttuuriset ja vapaa-ajan vaateensa, uudet yksilölliset oikeudet ja niin edelleen. Globalisaatio, uusliberalismi, informaatioteknologia, verkostoyhteiskunta ja muut uudet ilmiöt suuntaavat keskustelua ja

vaativat myös kasvatuksellisia ratkaisuja. ”Uuden” kasvatuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista on silloin, että ihmisen tulee saavuttaa laajasti niitä valmiuksia ja taitoja, joita tarvitaan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen ympäristöön sopeutumisessa ja sen edelleen kehittämisessä. Saavuttaakseen nämä taidot hänen tulee ensisijaisesti oppia kuulumaan ryhmään, yhteisöön, ja tuntemaan olevansa arvostettu ja ryhmänsä hyväksymä. Hänen tulee omalta osaltaan kyetä vaikuttamaan ryhmän kehittymiseen ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Ihmisen tulee osallistua sosiaalisesti, ja siksi tarvitaan ennen kaikkea sosiaalisiin aktiviteetteihin osallistumisen kasvatuksellista tukemista. Se liittyy kiinteästi yksilön persoonallisen kasvun tukemiseen, joka on myös sosiaalisuuteen kasvun perusehto. Toisin sanoen ihmisten vapaa aika tulee väistämättä olemaan yhä tärkeämpi kasvatuksellisen työn toimintakenttä. (Cuenca Cabeza 2004; Kurki 2008.)

Aikuiskasvatuksellisen ”osallistavan sosiaalisen kasvatuksen” suuria haasteita on kansalaisyhteiskunta kokonaisuudessaan ja kansalais-toiminta kaikissa muodoissaan. Muun muassa Aaro Harju (2007) on todennut, että suomalaiset haluavat omaehtoista kansalaistoimintaa, he haluavat toimia esimerkiksi järjestöissä. Kansalaisuus tarkoittaa syvimmillään juuri ihmisten autonomista, yhteisten arvojen ja tavoitteiden ohjaamaa toimintaa persoonina yhteisöissään.

Lopuksi

Uusien yhteiskunnallisten, sosiaalisten, persoonallisten ja muiden vaatien myötä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteet joutuvat väistämättä yhä vahvempaan vuorovaikutukseen keskenään: rajat murtuvat. Ymmärtääkseni myös keskustelu kasvatuksesta muuttuu siihen suuntaan, että elinikäinen kasvatus tarkoittaa todella ihmisen kasvun tukemista kehdosta hautaan, vielä kuolemankin hetkellä (ks. Kurki 2008). Silloin on oleellista, että työntekijä pohtii sitä, miten hän ymmärtää toisen ihmisen, yhteisön ja yhteisölliset suhteet. Sosiokulttuurisen innostamisen kriittinen ja osallistava pedagogiikkaa vaatii nimittäin usein

myös työntekijän omien asenteiden muuttumista. Lisäksi muutosta tarvitaan sen ymmärtämisessä, että ihmisen kasvun tukeminen ei onnistu pirstaleisesti erillisinä varhais-, nuoriso- ja aikuiskasvatuksina. Ikäkausilla on toki omat erityispiirteensä. Ne tulee ottaa huomioon, mutta niitä ei ole enää syytä irrottaa toisistaan niin irrallisiksi pohdinnan kohteiksi kuin on tehty. Kaiken kasvatuksen, kasvun tukemisen, lähtökohta on sama kysymys: kuka ja mikä ihminen yhteiskunnassaan ja yhteisössään on. Persoona, yhteisö ja yhteisölliset suhteet ovat silloin kasvun tukemisen olennaisia elementtejä. (Ks. Kurki 2013.)

Lähteet

- Ander-Egg, E. (1997). Metodología y practica de la Animación Sociocultural. Buenos Aires: Lumen.
- Barco, M.J. ja Fuentes, P. (1993). El animador solidario y comprometido. Madrid: Editorial CCS.
- Bauman, Z. (2007). Libertad /Freedom (1988). Buenos Aires: Losada.
- Caride Gómez, J.A.(1992). Educación y animación sosciocultural: La pedagogia social como modelo de intervención. Teoksessa Quintana, J.M. (toim.): Fundamentos de animación sociocultural Madrid: Narcea, 94–127.
- Cuenca Cabeza, M. (2004). Pedagogia de ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freire, P. (1994). Education for Critical Consciousness. New York: Continuum.
- Demo, P. (1988), Ciencias sociales y calidad. Madrid: Narcea.
- Dumazedier, J.(1962). Vers une civilisation du loisier? France: Éditions du Seuil.
- Dumazedier, J. (1963). Contenu cultural du loisir ouvrier dans six villes d'Europe. Revue Francaise de Sociologie vol. 4 No 1. Mar. 1963, 12–21.
- Dumazedier, J. (1974). Sociologie empirique de loisir. Paris: Seuil
- Dumazedier, J. (2002). Penser l'autoformation. Lyon: Chronique Sociale.
- Giddens, A. (2007). Europe in the global age. Cambridge U.K: Polity Press.
- Gillet, J-C. (1995). Animation et animateurs. Paris: L'Harmattan.
- Gillet, J-C (2006a). La perspectiva socioeducativa de la animación sociocultural. Coloqui de Animación Sociocultural. Brasil: Instituto Estudios Especiales Pontificia Universidad Católica de San Pablo, 23–42.
- Gillet, J-C. (2006b). La puesta principal de la animación: pensar en el actuar local y actuar en el pensar global. Teoksessa. Pensar a Práctica. Vol.9, No1. Saatavilla: [http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printer Friendly/125/1492](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printerFriendly/125/1492).

- Gillet, J-G. (2006c). Balance y perspectivas de la animación sociocultural: Panorama Europeo. Teoksessa. Ventosa, V. (toim.) Animación sociocultural. Perspectivas actuales de la animación sociocultural – cultura, tiempo libre y participación social, actos du colloque ibero-américano d’animation socioculturelle. Madrid: CCS.
- Hannula, A. (2000). Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Väitöskirja.
- Harju, Aaro. (2007). Aarre loistamaan. Teoksessa Harju, A. / (toim.) Kansalais-toimintaan kätketty aarre. Espoo: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi, 10–25.
- Harva, U. (toimituskunnan puheenjohtaja) (1977). Vapaa-aika ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 21. vuosikirja. Helsinki: WSOY.
- Innostuskirja. Nyt. (2003). Sosiokulttuurisen innostamisen polunpäitä. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Kalemaa, K. (1975). Eetu Salin. Legenda jo eläessään. Porvoo: WSOY.
- Kalemaa, K. (1978). Matti Kurikka. Legenda jo eläessään. Porvoo: WSOY.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Jaetun hyvän kertomus. Teoksessa Yhteisö-lisyyksien liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 121–256.
- Kurki, L. (1997). Setlementtityö on sosiaalipedagogiikkaa. Helsinki: Suomen Setlementtiliitto. Yhdyside 2/97, 6–9.
- Kurki, L. (1998). Setlementtityö sosiokulttuurisena innostamisena. Teoksessa Ajo, M. & Väliharju, T. (toim.) Silta ihmiseltä ihmiselle. Setlementtitoimintaa Suomessa vuodesta 1918. Helsinki: Suomen Setlementtiliitto, 59–69.
- Kurki, L. (2000). Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. (2002). Persoonaa ja yhteisö -personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, L. (2004a). L’Animation socioculturelle en Finland. Teoksessa Gillet, J-C. (toim.) L’Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays. Tome 1. Paris: L’Harmattan, 129–141.
- Kurki, L. (2004b). Sosiokulttuurisen innostamisen perusteita talviselle yhteisötaiteelle ja taidekasvatukselle. Teoksessa Huhmarniemi, M., Jokela, T. ja Vuorjoki, S. (toim.) Talven tuntemus - puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja sarja D. Opintojulkaisu 9, 122–131.
- Kurki, L, Nivala, E ja Sipilä-Lähdekorpi, P. (2006). Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: FinnLectura.
- Kurki, L. ja Nivala, E. (toim.) (2006). Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Tampere: Tampere University Press.
- Kurki, L (2006a). Kasvattaako nuorisoseuraliike alamaisia vai itsenäisiä, ajattelevia kansalaisia? Teoksessa Harju, A. (toim.) Hyvä ihminen ja aktiivinen kansalainen. Sivistysliitto Kansalaisfoorumi, 50–62.

- Kurki, L. (2006. b): Toivon ja taistelun ristiriita: Fidel Castro, Ernesto ”Che” Guevara ja Paulo Freire. Kasvatus 1 /2006.
- Kurki, L. (2006c). Innostuminen on urheiluseurojen vahvuus. Alustua Wihuri Hyvä Seura päivillä Vierumäellä 6.7–10. 2006. Liikunnan ja Urheilun maailma 14/06:
- Kurki, L. (2007a). (2. painos 2008). Innostava vanhuus. Helsinki: Finn Lectura.
- Kurki, L. (2007b). Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa Nivala, E. ja Saastamoinen, M. (toim.). Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73, 201–228.
- Kurki, L. (2008). Innostava matkailu – sosiokulttuurinen innostaminen ja vapaa aika. Helsinki: FinnLectura.
- Kurki, L. (2009). Animación sociocultural en el trabajo Comunitario en Finlandia. Teoksessa Ucar, X.(toim.). Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. – En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de America y Brasil. Barcelona: GRAÓ, 57–85.
- Kurki, L., Kurki-Suutarinen, M & Taruvuori, K. (2010). Muurien sisällä. Sosiokulttuurinen innostaminen vankilassa. Tampere: Tampere University Press.
- Kurki, L. (2013). Yksilön ja yhteisön välinen suhde sosiaalipedagogiikan ytimessä. Ryhmätyö. 42. vuosikerta, Marraskuu 2013., 22–33.
- Petrus, A. (2004). Nuevos ámbitos en educación social. Teoksessa Romans, M; Petrus, A. ja Trilla, J. (toim.) De profesion: educador(a) social. Barcelona: Paidós, 63–107.
- Quintana, J.M. (1986). La investigación participativa. Teoksessa Quintana, J.M. (toim.) Educación de adultos. Madrid: Narcea, 11–22.
- Quintana, J.M. (1994). Pedagogía social. Madrid: Dykinson.
- Ryynänen, S. (2011). Nuoria reunoilla. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Sivonen, S. (toim.) (2002). Yhteisö kehittämisen kentällä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja sarja B. n:o 20.
- Sue, R. 2003. In memoriam Joffre Dumazedier (1915–2002) Revue française de sociologie 2003/1, Dumazedier.
- Sue, R. 2007. L’important c’est participer. 24 avril 2007. Transversales science & culture.
- Suoranta, J.(2005). Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. ja Ryynänen, S. (2014). Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.
- Trilla, J. (toim.) (1997). Animación sociocultural. Barcelona: Ariel.
- Ventosa, V. (1993). Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Madrid: Editorial Popular.

- Ventosa, V. (2006). Animación sociocultural. Perspectivas actuales de la animación. Madrid: CCCS.
- Ventosa, V. (2008). De què hablamos cuando nos referimos a animación sociocultural? Revista Iberoamericana Animador Sociocultural. Abril 2008/no2. RIA, 37–47.

LUKU 6

AIKUISDIDAKTISIA OPPEJA TAMPEREELTA KENTÄLLE 1970–1980 -LUVUILLA

Eeva Manni

Tampereen yliopisto aikuisdidaktiikan opettajana

Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitos oli kauan ainoa aikuiskasvatuksen yliopistollista opetusta tarjoava organisaatio. Kansansivistysopin opetus aloitettiin Kansalaiskorkeakoulussa vuonna 1928, jolloin käynnistettiin ”opettajantutkinto kansansivistystyötä varten”. Kansalaiskorkeakoulusta tuli Yhteiskunnallinen korkeakoulu 1930 ja edelleen Tampereen yliopisto 1966. Oppiaineen nimi muutettiin aikuiskasvatukseksi 1965. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella aloitettiin aikuiskasvatuksen arvosanaopetus vuonna 1977. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella on myös voinut suorittaa aikuiskasvatuksen approbaturin 1970-luvulta saakka. Professuuri perustettiin Helsinkiin 1980 ja Jyväskylään 1994. Professuurien perustamisen myötä myös Helsingissä ja Jyväskylässä tuli mahdolliseksi opiskella maisterin tutkinto aikuiskoulutuksen suuntautumisvaihtoehdossa tai aikuiskasvatus pääaineena. (Tuomisto 2002). Tampereen yliopiston asema ainoana aikuiskasvattajien kouluttajana kesti siten 1980-luvulle saakka.

Tampereen yliopisto koulutti varsinaisten tutkinto-opiskelijoiden lisäksi aikuiskasvattajia runsaasti myös sivuaineopiskelijoina. Vaikka pääaineopiskelijoiden määrä oli melko pieni, niin kokonaisopiskelijamäärä oli varsin suuri, koska approbatur-opinnot olivat suosittuja sekä sivuaineena että avoimen yliopiston tarjonnassa. Avoimen yliopiston opiskelijat olivat enimmäkseen kentällä toimivia aikuiskasvattajia, jotka halusivat kehittää teoreettista ja käytännöllistä osaamistaan. Avoimen yliopisto-opetuksen tarvetta lisäsi 1979 käynnistetty kansalaisopistojen tuntiopettajatutkinto, joka sisälsi aikuiskasvatuksen approbaturin (Alanen 1980). Aikuiskasvatuksen peruskursseihin on kuulunut ainakin 1960-luvulta lähtien didaktiikan kurssi, jonka nimi on muuttunut opetusopista didaktiikan kautta aikuisdidaktiikaksi. Tampereen yliopiston aikuisdidaktiikan opetuksen kohderyhmänä on ollut satoja opiskelijoita, joista suuri osa on päätenyt työhön kentälle. Meistä moni on myös opettanut didaktiikkaa yliopiston ulkopuolella, mm. kansalais- ja työväenopistoissa sekä opettajankoulutuksen organisaatioissa.

Aulis Alanen – suomalaisen aikuisdidaktiikan grand old man

Suomalaisen aikuisdidaktiikan merkittävin kehittäjä on Aulis Alanen. Hän työskenteli Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa kansansivistysopin assistenttina 1960–1965 ja Tampereen yliopistossa 1971–1991 aikuiskasvatuksen lehtorina, apulaisprofessorina ja professorina (Tuomisto & Salo 2006). Oman aikuiskasvatuksen opiskelu- ja opettamisaikani näkökulmasta hän on myös erittäin keskeinen henkilö. Aloitin opintoni syksyllä 1973, jolloin professori Urpo Harva oli juuri jäänyt eläkkeelle ja Alanen aloittanut vt. professorina. Päätin aikuiskasvatuksen laudatur-opinnot syksyllä 1979. Palasin aikuiskasvatuksen laitokselle (virallisesti tuolloin aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos) vt. lehtorina syksyllä 1983, jolloin Alanen toimi apulaisprofessorina ja perehdytti minut aikuiskasvatuksen opetustehtäviin. Hänen suhtautumisensa uuteen, kokemattomaan opettajaan oli hyvin auttavaista. Sain mm.

käyttööni hänen opetusmonisteensa ja praktisen ohjeen siitä, että aloittelevalla opettajalla on ihan tarpeeksi tekemistä oppisisältöjen kokoamisessa, joten didaktisten hienouksien pohtimisen voi hyvin jättää vähemmälle. Uskoin tätä niin hyvin, että opetukseni oli koko kolmen vuoden ajan erittäin perinteistä yliopisto-opetusta luentoineen ja seminaareineen. Vasta muihin töihin siirryttyäni oivalsin kunnolla, että jopa yliopistossa olisi voinut opettaa monipuolisemmin.

Alasen tutkimustyössä didaktiikka ei ollut kovinkaan merkittävässä asemassa. Hän käsitteli kuitenkin myös ao. kysymyksiä lähestyessään aikuisten opettamista yhteiskunnallisten reunaehtojen ja -käytäntöjen sekä aikuisen oppimisen psykologian kautta. (Nest 2006.) Hän ei myöskään kirjoittanut yhtenäistä aikuisdidaktiikan oppikirjaa, vaan kirjoitti lukuisia artikkeleita sekä opetusmonisteita. Hän julkaisi nelisenkymmentä aikuisten oppimista ja opettamista käsittelevää artikkelia. (Tuomisto 2006.) Alasen merkitys didaktiikan teoreettikkona onkin pitkälle juuri hänen yliopisto-opetuksessaan ja sen kehittämisessä. Hänen didaktiikan luentonsa olivat hyvin avarakatseisia. Hän ei vannonut pinnalla olevien ismien nimiin, vaan käytti mielellään ilmausta didaktisesti ajatteleva opettaja, mikä pitkälle kuvaa hänen suhtautumistaan alueeseen. Hän huomauttaa, ettei andragoginen peruskoulutus saa rajoittua pelkästään teknologisiin taitoihin, vaan ”sen tulee pyrkiä antamaan aikuiskasvatuksellinen kokonaisnäkemys, joka määrää myös kurssien suunnittelun ja toteutuksen taitoja ja ulottuu käytännön työssä aktivoituihin asennevalmiuksiin” (Alanen 1980, 54). Yksi merkittävä Alasen teko käytännön aikuiskasvatustyön hyväksi on se, että hän 1970-luvulla organisoi ja toteutti yksin Helsingissä aikuiskasvatuksen laudatur-opinnot, joihin osallistui monia myöhemmin merkittävään asemaan nousseita aikuiskasvatuksen vaikuttajia (Tuomisto 2006).

Alasen yhteiskunnallis-psykologinen suhtautuminen opettamiseen näkyy myös siinä, miten hän määrittelee aikuisdidaktiikan käsitteen: ”Aikuisdidaktiikan tehtävänä on tutkia aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä ja kehittää didaktiikan yleisille perusteille rakentuvaa aikuisopetuksen teoriaa. Aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä

määräävät keskinäisessä vuorovaikutuksessa: aikuiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja tavoitteet, oppijain aikuisuudelle ominaiset persoonallisuuden rakenteet ja toimintavalmiudet, aikuisille ominaiset elämäntavan muodot ja suuntaukset, sekä yhteiskunnan toimintajärjestelmien organisoituneet muodot, jotka säätelevät aikuisten ajan ja energian käyttö- sekä liikkumismahdollisuuksia.” (Alanen 1985, 85.)

Opiskelijalähtöisyys ja ongelmakeskeisyys opetuksessa

Aikuisedidaktiikalle on ollut luonteenomaista jo kauan opiskelijalähtöisyys ja ongelmakeskeisyys. Ikään kuin aikuiset olisi oivallettu toimiviksi yksilöiksi, joiden omat tarpeet ja opiskelun olosuhteet pitää ottaa huomioon. Harva korostaa jo 1955 ilmestyneessä kirjassaan Aikuiskasvatus, että opiskelevalla aikuisella on vakaa pyrkimys itsensä kehittämiseen ja että opinnot ovat vapaa harrastus, joka pysyy vireillä ilman rangaistuksen pelkoa tai palkinnon toivoa. Aikuisopiskelijan on pystyttävä myös itsenäiseen ajatteluun ja muodostamaan omakohtaisia mielipiteitä. Hän ei pidä opettajaa erehtymättömänä auktoriteettina, vaan pyrkii arvioimaan asioita aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalta. Nuoren ja aikuisen opiskelijan eron Harva määrittelee mm. siten, että ”nuori ihminen tarvitsee ennen kaikkea johtamista, aikuinen vain tukea.” Tärkein aikuiskasvattajan onnistumisen edellytys onkin, ”että luovutaan kaikesta auktoriteetin tavoittelusta.” (Harva 1955, 56–59.)

Alanen tarkastelee aikuisopiskelijan motivaation erityispiirteitä, ja hän korostaa mm. sitä, että aikuisopiskelija on itsenäinen ja pitkäjännitteinen, ja hänen valmiuttaan lisätä mahdollisuus päästä suunnittelemaan opintojaan. Aikuiset odottavat opettajiltaan oman kokeneisuutensa ja arvostelukykynsä huomioon ottamista ja arvos- tamista. He myös kykenevät ryhmätyöhön, joka omatoimisuutta tarjoavana työskentelytapana tyydyttää itsenäisen vaikuttamisen odo- tuksia. Alanen korostaa myös sitä, että kouluopetukseen verrattuna aikuisilla iän mukana lisääntyy valmius motiivien sisäistämiseen ja

että aikuisten opintojen jatkuminen on ratkaisevasti niiden varassa. (Alanen 1970, 18–19.)

Ongelmalähtöisyys on ollut aikuisdidaktiikassa mukana jo Harvalla. Hän pohtii toisaalta aikuisten opetuksessa olevien oppiaineiden eroja ja toteaa, että aikuisten opetuksessa käytetyille ”omatekoisille oppiaineille on usein luonteenomaista, että ne ovat laaja-alaisia eli sisältävät jonkin ongelmapiirin.” Tällainen opetus on poikkitieteellistä, ja nimitettävissä ”ongelmaopetuksesi vastakohtana systemaattiselle opetukselle, jollaista on useiden kouluaineiden ja varsinkin tieteellisten oppiaineiden opetus.” Harva suosittelee ongelmaopetuksen käyttöä aikuisopetuksessa, mutta hän ei kuitenkaan tunnu uskovan opiskelijoiden oman osaamisen hyödyntämismahdollisuuksiin. Hänen mukaansa ongelmaopetus asettaa suuria vaatimuksia opettajalle, koska ”hänellä pitäisi olla tietoa monen tieteen alalta.” Koska tavallisilla opettajilla harvoin on monitieteellistä osaamista itsellään, Harva suosittelee ratkaisuksi eri asiantuntijoiden käyttöä. (Harva 1973, 73–75.)

Kurssivaatimusten kertomaa

Kurssivaatimuksissa olevista kirjoista voi päätellä, millaiset ajattelutavat ovat kulloinkin olleet pinnalla opetuksessa. Tarkastelen seuraavassa approbaturiin/aineopinnot I:een kuuluneiden aikuisdidaktiikan opintojen didaktiikkaa käsittelevää kirjallisuutta 1970- ja 1980-luvuilla.

Aikuiskasvatuksen rajoja haettaessa keskusteltiin aikoinaan siitä, kuuluuko aikuisten ammatillinen koulutus lainkaan aikuiskasvatuksen käsitteen alle. Omana opiskeluaikanani sitä ei enää kyseenalaistettu, mutta useinkin pidettiin tarpeellisena korostaa, että aikuiskasvatus kattaa myös ammatillisen aikuiskoulutuksen sekä käsitteellisesti että toiminnallisesti. Yksi osoitus siitä, että työelämän aikuiskoulutukselle annettiin Tampereella sijaa jo 1970-luvulla, on se, että Ruotsin työnantajajyhdistyksen julkaisema Grahmin ja Mellanderin teos *Handbok för undervisare* kuului didaktiikan peruskurssin vaatimuksiin vuodesta 1974 lähtien. 1970-luvun alkupuolella kurssivaatimuksissa oli mm.

Harvan Aikuisten opettaminen, Ruusalan Ryhmätyö aikuisopetuksessa ja Gestreliuksen teos *Systematisk vuxenutbildning*. 1970-luvun loppupuolella kurssivaatimuksissa jatkoivat Ruusalan ja Gestreliuksen kirjat, ja mukaan tuli myös Ekolan ja Vahervan Aikuisopetusopas. 1970- ja 1980-lukujen taitteessa kurssivaatimuksissa oli myös Peltosen Kouluttajan opetusoppi. Jonkinlaisen vallankumouksen didaktiseen ajatteluun toi 1982 ilmestynyt Engeströmin teos *Perustietoa opetuksesta*. Ryhmätyötä käsitteleväksi kirjaksi tuli samaan aikaan Ruusalan kirjan sijalle Valtion koulutuskeskuksen julkaisu *Ryhmätyön käyttö koulutuksessa*.

Didaktisten suuntausten näkökulmasta aikuiskasvatuksen opetuksessakin oltiin 1970-luvulla ja 1980-luvun alkupuolella varsin tiukasti kiinni behaviorismissa. Siitä irrottauduttiin aktiivisesti ensin lähinnä Engeströmin kirjan avulla. Viime vuosina suomalaisessa koulumaailmassa on noussut pinnalle ns. osaamisperustainen opetussuunnittelu AHOTointineen (aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen). Mikäli osaamisperustainen tavoiteajattelu nähdään kapea-alaisesti pääteikäyttämisenä, se vaikuttaa 1970-luvulla opintonsa aloittaneen näkökulmasta menevän hyvin lähelle behaviorismia. Onkohan kysymyksessä jonkinlainen kehä tai spiraali?

Lähteet

- Alanen, A. (1970). Aikuisopiskelun motivaatio. Teoksessa *Opiskeleva aikuinen*. Vapaan kansansivistystyön XVII vuosikirja. Helsinki: Otava, 16–27.
- Alanen, A. (1980). Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Teoksessa *Aikuiskasvattaja*. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 29–63.
- Alanen, A. (1985). *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus: Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.
- Harva, U. (1973). *Suomalainen aikuiskasvatus*. Helsinki: Tammi.
- Nest, M. (2006). Aikuisedidaktiikan juurilla. Teoksessa Tuomisto, J. & Salo, P. (toim.) *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus*. Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä. Tampere: Tampere University Press, 157–165.

- Tuomisto, J. (2002). Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen? Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. *Aikuiskasvatus* 4, 260–273.
- Tuomisto J. (2006). Opinnollisuus ja arvot: laadun kriteerit Alasen aikuisdidaktiikassa. Teoksessa Tuomisto, J. & Salo, P. (toim). *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus. Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä*. Tampere: Tampere University Press, 201–231.
- Tuomisto, J. & Salo, P. (2006). Esipuhe. Teoksessa Tuomisto, J. & Salo, P. (toim.) *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus. Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä*. Tampere: Tampere University Press, 7–11.

LUKU 7

HENKILÖSTÖN KEHITTÄMINEN JA OPPIMISEN MONINAISUUS

Anu Korhonen

Henkilöstökoulutuksesta henkilöstön kehittämiseen

Henkilöstön kehittäminen ulottuu kaikessa moniselitteisyydessään niin liikkeenjohdon kuin yhteiskunnalliset muutoksetkin kattaviin ilmiöihin ja prosesseihin. Se mielletään toiminnaksi, jonka avulla organisaation kehittymistä ohjataan yhtäältä organisaation toiminnan jatkuvuuden kannalta toivottuun suuntaan ja toisaalta yksilöllisten työhön ja urakehitykseen liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi (Hytönen 2007). Hytösen mukaan moniselitteisyyden juuria voi hakea ihmiskeskeisten ja humanien arvojen lyhyestä historiasta osana organisaatioiden johtamista.

Merkittäviä ovat myös oppimiskäsityksissä tapahtuneet muutokset, jotka yhdessä erilaisten organisaatio- ja johtamiskäsitysten kanssa heijastuvat myös suomalaisen henkilöstön kehittämisen historiaan ja käytänteisiin. Työelämän koulutuksen piirissä henkilöstön kehittämisestä on puhuttu laajemmin 1970-luvulta alkaen (ks. Kauppi 1989; Virkkunen & Miettinen 1983; Varila 1991). Sen sijaan henkilöstön kehittämisen synnyn ja syntyyn vaikuttaneiden tekijöiden tarkastelu on ulotettu milloin 1900-luvun alun vuosikymmenille, milloin 1800-luvun alun patriarkaalisen johtamisen vaiheisiin saakka.

Aikuiskoulutuksen suunnittelun ja samalla henkilöstöjohtamisen ensimmäinen merkittävä kehitysvaihe kiinnitetään 1920–30 –luvuilla syntyneeseen ihmissuhdekoulukuntaan. Vaikka kyseinen koulukunta mukaili vielä taylorismille tyypillisiä painotuksia (kuten työn osittaminen ja rationalisointi), sen myötä alettiin tiedostaa myös työntekijöiden tarpeiden merkitys. (Sädevirta 2004; Thursfield & Hamblett 2004). Oppimisteorioiden valossa kyseiset mallit mukailivat lähinnä behavioristiseen oppimiskäsitykseen sekä herbartilaiseen opetusoppiin perustuvia, muun muassa kontrolliin ja vaiheistamiseen perustuvia opetuksen ja oppimisen periaatteita. (Kauppi 1989.)

Toisen maailmansodan jälkeen henkilöstökoulutuksen kentälle systeeminen lähestymistapa heijastui järjestelmällisenä koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin mallina, jota kutsuttiin opetusteknologiseksi koulutuksen suunnitteluksi. Kyseisessä mallissa oleellista oli muun muassa se, että koulutustarveanalyysi kytkettiin osaksi suunnitteluprosessia sekä se, että koulutuksen tavoitteet määritettiin halutun päätekäyttämisen pohjalta. Myös tavoitteisiin kohti etenemistä kuvattiin hyvin rationaalisena ja tarkasti vaiheistettuna prosessina. (Kauppi 1989.)

Opetusteknologisen suunnittelumallin jälkeen aikuiskoulutuksen suunnittelun kentällä yleistyi osallistujakeskeinen ja yksilölähtöinen lähestymistapa (ns. Knowlesin andragogiikka). Kyseisen lähestymistavan keskeisiä taustavaikuttajia olivat humanismi ja näkemys oppimisen itseohjautuvuudesta. Tärkeätä oli mahdollistaa oppijan itseohjautuva oppiminen, perustaa oppiminen oppijan omille kokemuksille ja ryhmän yhteissuunnittelulle sekä korostaa ilmapiirin merkitystä. (Kauppi 1989.) Liikkeenjohdon historiassa myös osallistujakeskeinen koulutuksen suunnittelumalli nivotaan läheisesti ihmissuhdekoulukuntaan ja erityisesti siitä lähtöisin olevaan organisaatioiden kehittämisen liikkeeseen (ns. OD-liike). Ihmiskeskeisyyden ohella OD-liikkeen keskeinen taustavaikuttaja oli organisaatiokäsityksissä tapahtunut siirtymä, jonka myötä alettiin tiedostaa organisaatioiden ulkopuolisten tekijöiden merkitys. Kyseinen avoimeen systeemiin perustuva organisaatiokäsitys mahdollisti sen, että koulutus alettiin nähdä osana

laajempaa organisaation kehittämistoimintaa. Kokonaisvaltaisemman, muun muassa poliittiset, lainsäädännölliset tai teknologiset tekijät (ks. Kauppi 1989) huomioivan kehittämisenäkemyksen syntymiselle ei kuitenkaan vielä tuolloin ollut tilaa.

OD-liikkeen kanssa samoihin aikoihin kehittyi myös *Human Resource Development* (HRD) -ajattelumalli, jota voidaan pitää paitsi liikkeenjohdon erityisesti henkilöstön kehittämisen historian näkökulmasta merkittävänä. HRD-mallin syntymisen myötä kehittämässä alettiin korostaa mahdollisuuksien runsautta, koulutuksen laajentamista perinteisen työnopetuksen ulkopuolelle sekä ylipäättään työntekijöille kehittymismahdollisuuksien ja virikkeiden tarjoamista. (ks. esim. Kauppi 1989; Virkkunen & Miettinen 1983). Koulutukseen ja organisaatioiden kehittämiseen kohdistuvat uudet vaatimukset ja haasteet oli rekisteröity. Yhteiskunnalliset tehtävät alkoivat korostua ja yhä useammin voiton maksimoinnin oheen tuli uudenlaisia, myös keskenään ristiriitaisia tavoitteita. Samalla yrityksissä alettiin nähdä koulutus eräänä keskeisenä henkilöstöhallinnon keinona reagoida organisaation muutoshaasteisiin. (Kauppi 1989.)

Vähitellen organisaatioiden tarpeista syntyneiden kehittämisen menetelmien valtakausi alkoi hiipua ja samalla syntyi useita, perinteisiä koulutus- ja kehittämiskäytänteitä haastavia malleja ja lähestymistapoja. Näistä ensimmäisten joukossa syntyi ekspansiivisen oppimisen teoriaa mukaileva kehittävän työntutkimuksen malli. Kehittävän työntutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli työn uusien kehittymismahdollisuuksien paljastaminen, työntekijöiden aktivoiminen sekä uusien välineiden ja taitojen kehittäminen. Kehittämistoiminnoilta tämä edellytti muun muassa kollektiivisuutta, pitkäkestoisuutta sekä koko toimintasysteemin huomioimista. (Engeström 1995; 2004.) Kauppi (1989) kirjoittaa yli kaksi vuosikymmentä vanhassa teoksessaan, että aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjojen kattava historiallinen kuvaus päättyy 1990-luvun taitteeseen. Nyt, yli kaksi vuosikymmentä myöhemmin voidaan todeta, että sama pätee edelleen. Vielä tänäkään päivänä ei ole tunnistettavissa edellä esitellyn kaltaisia tiettyyn yhteiskunnalliseen ja opilliseen kehitysvaiheeseen

asemoituvia suunnittelu- ja kehittämismallien aikakausia. Syykin lieenee selvä. Organisaatioiden ollessa vakaita ja ennustettavissa olevia, myös niiden tarpeisiin vastaavien kehittämismallien ja -menetelmien määrittäminen on ainakin periaatteessa mahdollista. Mitä monimutkaisemmaksi kehittämisen konteksti ja oppimisen tarpeet muuttuvat, sitä vaikeampi on yksiselitteisesti määrittää, millaista ymmärrystä ja kehittämisen käytänteitä tarpeisiin vastaaminen edellyttää.

Oppiminen ja oppimiskäsitykset

Vuosituhanne vaihteelle ja sen jälkeiselle ajalle ominaista on kehittämissuuntausten ja niiden taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten moninaisuus. Oppivaan organisaatioon yhdistetyt piirteet vaihtelevat jonkin verran määrittäjänsä mukaan. Lähtökohtaisesti oppivan organisaation idean voidaan katsoa sisältävän muun muassa erilaisia yhteistoiminnallisen muutoksen elementtejä, osallistumista, tavoitteellista tulevaisuuteen vaikuttamiseen pyrkimistä, sittemmin yhä enemmän myös oppimisympäristön huomioimisen korostamista (Sarala & Sarala 1996; Senge 1990; Varila 1999).

Työssä oppiminen on arkipäiväistynyt osaksi organisaatioiden kehittämistä koskevaa retoriikkaa siten, että oppimisesta puhutaan jopa verkostoyhteiskunnan uutena työn muotona. Mikäli työssä oppimista tarkastellaan oppimisen teorioiden valossa, sen taustalta on mahdollista tunnistaa sosiaalisen sekä situationaalisen oppimisen teorit, jotka korostavat työkontekstissa toteutuvaa sosiaalistumista sekä oppimista kollektiivisena osallistumisprosessina. (Tikkamäki 2006.)

Oppiminen tiedon jakamisena on mahdollista yhdistää muun muassa tiedon prosessoinnin eri tapoja korostaviin kehittämisen suuntauksiin. Tällaista suuntausta edustaa muun muassa näkemys organisaatiossa olemassa olevan tiedon luomisesta ja sen mahdollistamisesta (ks. Krogh, Ichijo & Nonaka 2000; Nonaka, Toyama & Konno 2001). Koska tieto rakentuu näkyvästä ja hiljaisesta osasta, oppimisteorioiden osalta kyseinen lähestymistapa voidaan yhdistää paitsi kokemuksellisen

ja sosiaalisen oppimisen teorioihin myös teorioihin, joiden keskiössä on hiljaisen tiedon siirtäminen, jakaminen tai näkyväksi muuttaminen sekä kyseisten prosessien käytännössä tukeminen.

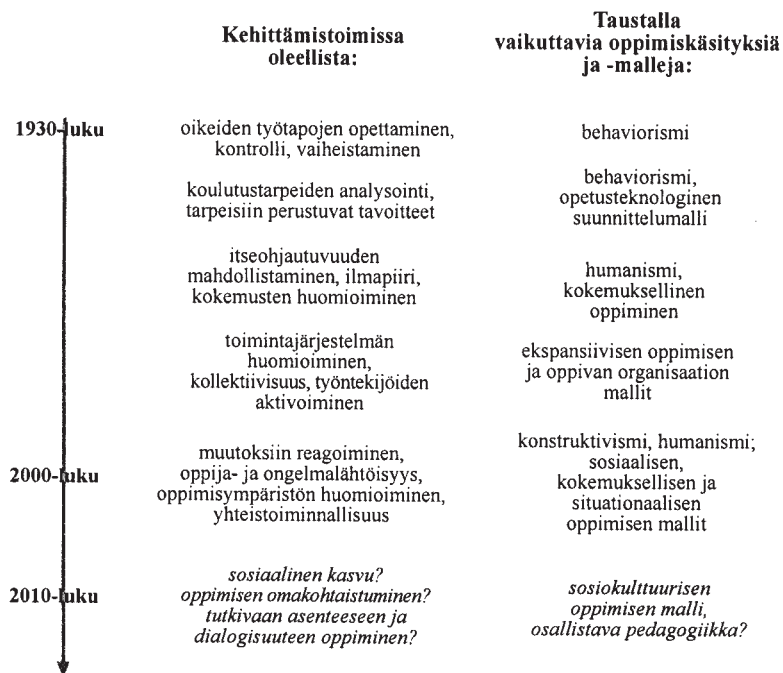
Koulutuksen – ja samalla henkilöstön kehittämisen – suunnittelua voidaan tarkastella myös oppimisympäristön näkökulmasta. Erityisesti 2000-luvun alussa kyseinen, oppija- ja ongelmalähtöisyyttä, tutkivaa oppimista, sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä oppimista sekä oppimisen organisaation ulkopuolelle verkottumista korostava pedagoginen lähestymistapa on saanut tilaa kasvatusta ja koulutusalan kirjallisuudessa (Manninen ym. 2007). Aikuiskasvatustieteiden kehityskaarella kyseinen, konstruktivistiseen ja osin myös humanistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva lähestymistapa voidaanakin asemoida osaksi 2000-luvulla yleistynyttä ”itseohjautuvuuden ylikorostamisen” jälkeistä vaihetta. Oppimisympäristön merkityksen korostuminen kertoo omaa viestiään myös siitä, kuinka henkilöstön kehittämisen(kin) tavoitteet liittyvät yhä suurempien kokonaisuuksien huomioimiseen, jopa hallintaan.

Millaisina kehittämisen käytänteinä edellä kuvatut oppimisen muodot sitten heijastuvat käytäntöön? 2000-luvun alun henkilöstön kehittämistä koskevassa kirjallisuudessa mainitaan lähtökohtaisesti muun muassa seuraavanlaisia oppimisen tukemisen käytänteitä: erilaiset sijaisuudet, työkierto, projektityöskentely, työn rikastaminen ja laajentaminen, vastuulliset erityistehtävät, kouluttajana toimiminen, perehdyttäminen, mentorointi, jokapäiväinen johtaminen, opintokäynnit, ammattilehtien ja -kirjallisuuden lukeminen, itseopiskeluohjelmat, oppilaitoksissa ja lyhytkursseilla opiskeleminen sekä monimuoto-opiskelu (Kauhanen 2007).

Lopuksi nostetaan esiin joitakin muille aikuiskasvatuksen kentille tyypillisiä, mutta henkilöstön kehittämisen kentällä katveeseen jääneitä käsitteitä. Henkilöstön kehittämisen kentällä vieraampia käsitteitä ovat esimerkiksi sosiokulttuurisen innostamisen sekä oppimisen oma-kohtaistumisen käsitteet. Tässä yhteydessä oleellista on huomata, että sosiokulttuurinen innostaminen tuo kasvatukseen ja koulutukseen – ja samalla myös henkilöstön kehittämiseen? – elementtejä, jotka yleinen

kasvatusjärjestelmä on perinteisesti jättänyt vähemmälle huomiolle. Henkilöstön kehittämisen kentällä tällaisia ovat muun muassa sosiaalinen kasvu, sitoutuminen oppimisen kohteena ja tavoitteena, halu kasvattaa itse itseään ja ryhmää sekä omasta oppimisesta vastaaminen. (Kurki 2000.) Akateemisen aikuiskoulutuksen kentältä henkilöstön kehittämiseen esimerkkiä voitaisiin ottaa esimerkiksi Jyväskylässä toteutetuista ja hyvänä yliopistollisena käytänteenäkin palkituista aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista. Kyseisten opintojen taustalla vaikuttavia, kokemuksellisen oppimisen teoriaan pohjaavia periaatteita ovat oppimisen omakohtaisuuden lisäksi tutkiva asenne, dialogisuus ja yhdessä oppimisen mahdollisuus. Näistä oppimisen omakohtaisuus kietoo sisälleen muun muassa näkemykset suorittavasta oppimisorientaatiosta irtaantumisesta sekä ulkoisen kontrollin sijaan opiskelijalle – tässä tapauksessa työntekijälle – vastuun tarjoamisesta. Tutkiva asenne tarkoittaa muun muassa pyrkimistä omien työtapojen tiedostamiseen sekä avoimuuteen ja kriittisyyteen. Dialogisuuden periaate voi näkyä työyhteisössä muun muassa läsnäolona, avoimuutena, pyrkimyksenä ymmärtää toista, toisten näkemysten kunnioittamisena sekä aitona kuuntelemisena ja kysymisenä. (Laine & Malinen 2009.)

Kuvioon 1 on koottu tässä tietoisuudessa esiteltyjä ja vuosien saatossa kehittämisen ytimessä olleita tekijöitä ja näiden taustalla vaikuttaneita oppimiskäsityksiä ja -malleja. Kyseisen kehittämisen kenttää yksinkertaistavan kuvion tavoitteena on luodata oppimisen näkökulmaa henkilöstön kehittämisen vaiheisiin ja samalla hahmottaa kehittämistoimintoihin sisäänrakennetun oppimisen moninaista olemusta. 2000-luvulle tultaessa henkilöstön kehittäminen on laajentunut systemaattisesti organisoiduista koulutustapahtumista laajasti aikuisen oppimisen eri muodot kattavaksi toimintakentäksi. Aiheeseen liittyvän tutkimuksen lisääntyminen ei kuitenkaan ole taannut toiminnan monipuolistumista. Vahervan (1999, 84) yli kymmenen vuoden takaisia sanoja siteeraten: ”Kirjallisuus puhuu yhä useammin oppimisesta ja sen ohjaamisesta tai tukemisesta ja yhä harvemmin kouluttamisesta. Mielienkiintoista olisi kuitenkin tietää, missä määrin perinteinen koulutus henkilöstön kehittämiskeinona on todellisuudessa vähentynyt ja mitä



Kuvio 1. Oppimisen näkökulma henkilöstön kehittämisen vaiheisiin.

uusia kehittämistapoja on tullut tilalle. Virallinen tilastointikin puhuu vielä koulutus- tai koulutettavapäivistä, ja investoinnit inhimilliseen pääomaan lasketaan koulutusbudjetin ja palkkasumman tai liikevaihdon keskinäisenä suhteena.” Organisaation eri toimintatasoihin liittyvien tavoitteiden yhtäaikainen huomioiminen erottaa henkilöstön kehittämisen aikuiskasvatuksen muista toimintakentistä. Erilaiset tavoitteet tarkoittavat käytännössä myös hyvin erilaisia oppimisen ja kehittämisen haasteita. Tukea kyseisten haasteiden jäsentämiseen olisi hyvä hakea paitsi vertaisorganisaatioiden käytänteistä nykyistä laajemmin myös aikuiskasvatuksen eri toimintakenttiä koskevista teorioista ja tutkimuksista.

Lähteet

- Engeström, Y. (1995). Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Hytönen, T. (2007). Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.): Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–220.
- Kauppi, A. (1989). Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Kauhanen, J. (2007). Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2001). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. Teoksessa Nonaka, I. & Teece, D. (eds.): Managing Industrial Knowledge. Creation, Transfer and Utilization. London: Sage, 13–43.
- Kurki, L. (2000). Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. & Malinen, A. (2009). Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa Laine, T. & Malinen, A. (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–63.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Sarala, U. & Sarala, A. (1996). Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Currency/Doubleday.
- Sädevirta, J. (2004). Henkilöstöjohtamisen ja sen tutkimuksen kehittyminen. Henkilöstöhallinnollisesta johtamisesta ihmisvoimavarojen strategiseen johtamiseen. Tykes-raportteja 35.
- Thursfield, D. & Hamblett, J. (2004). Human resource management and realism. A morphogenetic approach. Teoksessa Fleetwood, S. & Ackroyd S. (eds.) Critical realist application in organization and management studies. New York; London: Routledge, 113–130.
- Tikkamäki, K. (2006). Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Vaherva, T. (1999). Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Varila, J. (1991). Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Helsinki: VAPK.
- Varila, J. (1999). Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.
- Virkkunen, J. & Miettinen, R. (1983). Opetus ja työstä oppiminen henkilöstön kehittämisessä. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.

LUKU 8

NOSTE-OHJELMAN AKTIVOIVUUS AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Hanne Laukkanen

Miksi matalasti koulutetut aikuiset eivät ole halukkaita osallistumaan ammatilliseen koulutukseen? Muutosta perinteiseen koulutukseen osallistumisen malliin haettiin valtakunnallisella Noste-ohjelmalla (2003–2009), jolla pyrittiin ehkäisemään matalasti koulutettujen 30–59-vuotiaiden aikuisten työelämästä syrjäytymistä ammatillisen koulutuksen avulla (Laukkanen 2008). Ilman erillistä ohjelmaa tai korvamerkittyä rahoitusta aikuiskoulutusresurssien on todettu suuntautuvan paremmin koulutetuille (Antikainen 2009; Rubenson 2003). Käsittelen Noste-ohjelmaa aikuiskoulutukseen osallistumisen esteiden madaltamisen ja matalasti koulutetun kohderyhmän aktivoimisen näkökulmasta. Pääosin aikuisoppilaitoksissa toteutettu Noste-ohjelma voidaan ymmärtää kolmikantaisena valtiollisena interventiona vallitsevan osallistumisen mallin tasa-arvoistamiseen, ohjelman tarjotessa vailla toisen asteen tutkintoa oleville mahdollisuuden osallistua maksutta tutkintotavoitteiseen koulutukseen (Antikainen 2009). Määrälliset osallistujatavoitteet pyrittiin saavuttamaan edistämällä kohdejoukon hakeutumista koulutukseen, parantamalla heidän mahdollisuuksiaan päästä tavanomaisesti rahoitettuun ammatilliseen koulutukseen, lisäämällä erityisrahoituksella heille tarjolla olevia ammatillisen koulutuksen ja tietokoneen ajokorttikoulun opis-

kelijapaikkoja sekä lisäämällä opiskelun tukitoimia (VNA 41/2003). Näillä tukitoimilla koulutukseen osallistui lopulta 25 700 henkilöä, eli noin 7 % kohdejoukosta (Ahola 2009).

Noste-ohjelman tavoitteena oli kehittää sellaisia käytäntöjä, jotka poistaisivat vähän koulutettujen aikuisten koulutukseen osallistumisen esteitä. Tilannesidonnaisia esteitä pyrittiin madaltamaan osatutkintomahdollisuudella ja tietokoneen ajokorttikoulutuksilla, jotka edellyttivät opiskelijalta vähäisempää sitoutumista koko tutkinnon suorittamiseen verrattuna. Tietokoneen ajokorttikoulutuksia käytettiin myös ns. ”porstuakursseina” herättämään opiskeluinnostusta ja opiskelijan uskoa omiin kykyihinsä (Hulkari, Kosonen, Luukkainen & Pakaste 2008). Noste oli suunnattu pääasiassa työssäkäyville, joten koulutuksenjärjestäjiltä edellytettiin joustavuutta opiskelun ja työn yhteensovittamiseksi (Hulkari ym. 2008). Aikuisten näyttötutkintojärjestelmäpohjaisena koulutuksena aikaisemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen avulla valmistavan koulutuksen määrä saattoi opiskelijan aikaisemmasta työkokemuksesta riippuen jäädä lyhyeksi (Hulkari ym. 2008). Institutionaalisten, koulutuksen kalleuteen, sijaintipaikkaan ja koulutustarjontaan liittyvien esteiden ratkaisumahdollisuuksina ohjelmaan oli kirjattu sisään koulutuksen maksuttomuus ja opiskelun tukitoimet, kuten opiskelualumiuksia parantavat opinnot, välineaineopinnot, opinto-ohjaus sekä opiskelun henkilökohtaistaminen (Hulkari & Pakaste 2007).

Asenteisiin ja toimintatapamuksiin liittyvät osallistumisen esteet ovat ulkoapäin ja erillisten ohjelmien keinoin kaikkein vaikeimmin muutettavissa (Antikainen 2009; Illeris 2006). Noste-ohjelmassa osallistumisen esteitä lähdettiin purkamaan hakevalla toiminnalla. Hakeva toiminta on sisällöltään perinteistä koulutuksen markkinointia ja normaalia opiskelijarekrytointia laajempi käsite. Se on toimintaa, jolla pyritään lisäämään ihmisten tietoa koulutusmahdollisuuksista, sekä toisaalta kasvattamaan opiskelijamääriä. Toiminnan tavoitteena on lisätä opiskelumahdollisuuksia, luoda koulutuksia kohderyhmän tarpeisiin sekä rikkoa rutinoituneita käytäntöjä. Hakevassa toiminnassa korostuvat henkilökohtaiset kontaktit, ja ihmisten tavoittaminen op-

pilaitosten ulkopuolella (McGivney 2002). Noste-ohjelman puitteissa hakevaa toimintaa tehtiin paljon työpaikoilla ja ammattiyhdistysliikkeen piirissä, millä pyrittiin tavoittamaan aikuisia heidän omilla toimintakentillään (Hulkari ym. 2008). Työelämän järjestöt olivat mukana sekä ohjelman suunnittelussa että ohjausryhmässä. Yhteistyötä työelämän kanssa edellytettiin myös koulutuksenjärjestäjiltä. SAK pyrki osaltaan madaltamaan koulutukseen osallistumiskynnystä kouluttamalla jäsenistään työpaikoilla toimivia vertaistukihenkilöitä, pätevyysluotseja, joiden tehtävänä oli kannustaa ja ohjata työntekijöitä pohtimaan omia osaamistarpeitaan ja oman ammattitaitonsa kehittämismahdollisuuksia sekä välittää tietoa koulutusta järjestävistä oppilaitoksista ja näyttötutkinnoista. Ammattiyhdistysliikkeen mukanaolo ohjelman suunnittelussa ja toteutuksessa edisti koulutuksen hyväksytyksi tulemistä kohderyhmän keskuudessa. (Laukkanen 2008.)

Toimintamallin jatkuvuudelle on perusteita, sillä Noste-ohjelman aikana matalasti koulutettujen aikuisten koulutukseen osallistuminen kokonaisuudessaan lisääntyi sekä valtionosuusrahoitteisessa ammatillisessa koulutuksessa että tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa verrattuna ohjelmaa edeltävään tilanteeseen (Pakaste 2009). Samaa tasa-arvoistumiskehitystä on näkyvissä myös Tilastokeskuksen Aikuiskoulutustutkimusaineistojen mukaan: erot aikuiskoulutukseen osallistumispäivien määrissä henkilön koulutusasteen tai iän mukaan ovat yleisesti pienentyneet, ja matalasti koulutetut sekä vanhemmat ikäluokat osallistuvat koulutukseen entistä enemmän. Esimerkiksi henkilöstökoulutuksen osalta Noste-ohjelman kohderyhmän osallistuminen on kasvanut enemmän kuin korkeammin koulutettujen osallistuminen. Vaikka aikuiskoulutuksen osallistujamäärät ovat hieman laskeneet vuosien 2000 ja 2006 välillä, vähiten laskua on tapahtunut matalasti koulutettujen miesten kohdalla (Tossavainen & Laukkanen 2009). Ohjelman tavoitteet koulutuksellisen tasa-arvon edistämisestä ja osallistumisen esteiden purkamisesta alkoivat ohjelman loppuaikoina toteutua ja näkyä myös tilastoissa. Ilman erillistä ohjelmaa vastaavaa aktivoitumista tuskin olisi tapahtunut.

Lähteet

- Ahola, J. (2009). Mitä Nosteella tavoiteltiin? Teoksessa Noste-ohjelma – aikuis-koulutuksen harppaus? Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 35, 8–13.
- Antikainen, A. (2009). Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus? Helsinki: Opetusminis-teriön julkaisuja 35, 14–18.
- Hulkari, K., Kosonen, T., Luukkainen, A. & Pakaste, M. (2008). Hyvästi pulpettikammo! Lupaavia käytäntöjä aikuiskoulutukseen. Helsinki: Noste-ohjelma.
- Hulkari, K. & Pakaste, M. (2007). Aikuisopiskelijaa ei jätetä. Aikuisopiskelun ohjaus ja tukitoimenpiteet. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 40
- Illeris, K. (2006). Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. Aikuiskas-vatus 26, 4–13.
- Laukkanen, H. (2010). Aikuiskoulutukseen osallistumisen esteiden madal-taminen. Teoksessa Miettinen, T. & Korte, A. (toim.) Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet – julkisen vallan vastuu. Joensuu: Itä-Suomen yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja 25.
- Laukkanen, H. (2008). Noste-ohjelma. Vertaistuki ja verkostot vahvuutena. Saatavilla: <http://www.noste-ohjelma.fi/fin/bitmap.asp?R=1155>. Luettu 16.1.2014.
- McGivney, V. (2002). Spreading the word. Reaching out to new learners. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pakaste, M. (2009). Nosteen perintö. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskou-lutuksen harppaus? Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 35, 76–81.
- Rubenson, K. (2003). Adult education and social cohesion. Lifelong learning in Europe VIII, 23–31.
- Tossavainen, J. & Laukkanen, H. (2009). Nosteen opiskelijat ja kohderyhmän osallistuminen aikuiskoulutukseen. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskou-lutuksen harppaus? Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 35, 19–28.
- VNA 41/2003. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtion avustuksesta.

Aikuisten kasvattajat, opettajat ja aktivoijat

3



Suomen työväenpuolueen ensimmäinen agitaatiokurssi (1902–03). Oik. toinen J.K. Kari vieressään Mimmi Kanervo ja Ida Ahlstedt. Edessä istumassa (oik.) Väinö ja Alma Jokinen ja heistä vinottain keskikirivissä vas. Vilho Lehokas.

Suomalainen valtavirta on torjunut ja vaiennut yhteiskuntajärjestystä kyseenalaistamaan pyrkivät aikuiskasvatuksen muodot. Aikanaan aivan kunniallisena pidetystä agitaatiotyöstä tuli sisällissodan ja oikeistolaisen aktivismin aikana kansallisten auktoriteettien silmissä aikuiskasvatukseen sopimatonta toimintaa. On korkea aika tunnustaa se osaksi suomalaista aikuiskasvatusta, etenkin kun agitaatiopedagogiikan tuntemus voisi hyödyttää myös digitaalisen aikuisvaikuttamisen analyysejä.



Itsekasvatuksesta itse-teknologioihin. Aikuiskasvattajat ja tutkijat ovat 2000-luvulle tultaessa onnistuneesti häivyttäneet kasvatuksen ja kasvattajat elinikäisen oppimisen ja osaamisen ohjelmien tieltä. Digitaalinen ympäristö lupaa mahdollisuuden itsen ajattomaan ja rajattomaan päivittämiseen ja manipulointiin. Millaista kasvatuksellista agendaa digi-ihmistä muotoileva ympäristö toteuttaa ja kenen agenda se on? Tarvitaanko aikuiskasvatusta ja -kasvattajia edelleen varoittamaan ihmislajin kiihtyvästä vieraantumisesta itsestään ja olemassaolonsa ihmisellisistä ja ei-ihmisellisistä ehdoista?

LUKU 9

PÄTEVIÄ VAI SOPIVIA AIKUISKASVATUKSEN AMMATTILAISIA?

Anja Heikkinen

Mikä ihmeen aikuiskasvatuksen ammattilainen?

Sen enempää muuttuvat paradigmat kuin rakenteetkaan eivät aineellistu aikuiskasvatukseksi ilman kasvattajien toimintaa. Jos kasvatus-toimijaksi määrittely on pulmallista, aikuiskasvatuksessa se on jopa institutionaalisissa muodoissa vielä hankalampaa. Heuristisesti sitä voi kuitenkin hahmottaa aikuiskasvatuksen jollain tapaa vakiintuneiden toimintakenttien avulla. Niiden mukaan Suomessa aikuiskasvattajiksi profiloituvia henkilöitä työskentelee opetus-, suunnittelu- ja hallin-toitehtävissä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa – kuten kansano-pistoissa ja kansalais- ja työväenopistoissa, liikuntaoppilaitoksissa, kesäyliopistoissa – ja opintojärjestöissä, ammatillisissa (aikuis)oppi-laitoksissa, työpaikkojen henkilöstönkehittämistehtävissä, aikuislu-kioissa ja korkea-asteen avoimessa ja täydennyskoulutuksessa. Julkiset pätevyysvaatimukset koskevat kuitenkin vain oppilaitosmuotoisen aikuiskasvatuksen päätoimisia työntekijöitä. Edellisten ohella hallin-nollisten ja kasvatusopillisten määritelmien ulkopuolelle jää suuri(n) osa aikuiskasvatuksesta kansalaisjärjestöissä, mediassa, armeijassa jne.

Aikuiskasvatuksen määrittelyn pulmallisuudesta seuraa se, että myös sitä työkseen tekevien joukkoa on varsin vaikea hahmottaa. Vaikka edes valtionosuuksilla työskentelevistä ei ole selkeitä tilastoja, eri lähteitä yhdistelemällä voi päätoimisia työntekijöitä arvella olevan ainakin kymmeniä tuhansia. Vapaassa sivistystyössä arvioidaan työskentelevän vajaa 2000 päätoimista opettajaa kansalais- ja työväenopistoissa, kansanopistoissa, liikunnan koulutuskeskuksissa ja avoimissa yliopistoissa. Sivutoimisia tuntiopettajia on noin 30 000 ja lisäksi on jonkin verran hallintohenkilöstöä. Opintokeskusten kouluttajista suurin osa on sivutoimisia ja niissä on varsin paljon suunnittelu- ja hallintohenkilöstöä. Opettajat ja kouluttajat ovat enimmäkseen naisia, mutta kansanopistojen, opintokeskusten ja liikunnan koulutuskeskusten johtajien enemmistö miehiä. (Heikkinen 2007; Poikela ym. 2009.)

Suurin osa aikuiskasvatuksen ammattilaisista toimii nykyään ammatillisissa oppilaitoksissa tai työorganisaatioissa. Aikuisiin erikoistuneita päätoimisia opettajia lienee noin 3000, sen ohella runsaasti tuntiopettajia. Näiden ohella oppilaitoksissa on suunnittelu- ja hallintohenkilöstöä. Eniten pedagogisesti päteviä opettajia on sosiaali- ja terveysalalla, vähiten tekniikan ja liikenteen alalla. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat pitäneet kiinni mahdollisuudesta joustaa kelpoisuuksissa voidakseen hyödyntää työelämän erikoisasiantuntijoita. (Raivola ym. 2007.) Työorganisaatioissa toimii tuhansittain henkilöstöjohtamisen ja -kehittämisen ammattilaista, joista todennäköisesti yhä suuremmalla osalla on kasvatusalan, johtamisen tai psykologian korkeakoulutus. Aikuiskasvatuksen parissa koulutus- ja työvoimahalinnossa työskentelee valtion virastoissa, seudullisissa ja kunnallisissa virastoissa myös oletettavasti satoja henkilöitä.

Tässä yhteydessä tarkastelen aikuiskasvatuksen ammattilaisuutta sen yhteiskunnallisesti tunnustetuimmilla toimintakentillä. Kuvaan muutamia juonteita aikuiskasvatuksen ammattilaisuuden historialta. Seuraavissa alaluvuissa kommentoin lyhyesti aikuiskasvatuksen ammattilaisten koulutusta, järjestäytymistä ja määritelmiä ja lopuksi pyrkimyksiä aikuiskasvatuksen ammatillistamiseen.

Kurkistus aikuiskasvattajuuden historiaan

Kaikilla aikuiskasvatuksen kentillä sisällöllinen, jonkin asian tai alan tuntemus on perinteisesti ollut aikuiskasvatuksellista pätevyyttä tärkeämpää. Eri puolilla läntistä maailmaa ovat *vapaan sivistystyön* (*-liberal adult education*) pioneirit pitäneet toiminnan vapauden yhtenä kriteerinä sen vapaaehtoisuutta. (Castrén 1930; Knowles 1962; Finger 2001.) Valistus- ja kansalaisjärjestöjen tai kansanopistojen työntekijät samaistuivat 1900-luvun alkupuolelle asti kansanvalistajiin ja -sivistäjiin, joiden pätevyys perustui yliopistosivistykseen, järjestölliseen asemaan ja valistukselliseen ja sivistykselliseen intoon ja karismaan. (Lang 2010; Nest 2013.) Suomalaisen aikuiskasvatuksen perustajaisällä Zachris Castrénilla (1868–1938) oli aitiopaikka tulevan aikuiskasvatuksen ammattilaisuuden muotoilussa 1920-luvulla: hän oli samaan aikaan Helsingin työväenopiston rehtori, vapaan sivistystyön lainvalmistelija ja määrittelijä sekä ensimmäinen alan johtajien ja aktiivien kouluttaja Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa (YKK). (Tuomisto 2013.)¹ Kansalaisjärjestöissä ja opintokeskuksissa vaalittiin itsekasvatuksen periaatetta, joten vaatimusta ohjaajien ja johtajien valmentamiseen ei mitenkään korostettu. YKK:ssa julkishallintoon ja valistustyöhön – kuten kirjastoihin ja lehtien toimituksiin – valmistuvien opinto-ohjelmaan kuului kuitenkin kansansivistysoppi ja sivistysjärjestöt kurssittivat itselleen toimitsijoita ja opintokerhojen vetäjiä. (emt.) Suurin osa vapaan sivistystyön tekijöistä on kuitenkin aina ollut osa-aikaista ja tilapäistä, ja siten pikemmin oman opetus-alansa kuin aikuiskasvatuksen asiantuntijoita.

Ammattikasvatuksen institutionalisoitumisen alkuvaiheissa opiskelijoiden ikä ei ollut merkittävä kriteeri. (Heikkinen 1995.) Toimitalaministeriöt käynnistivät eri alojen opettaja- ja neuvojakoulutusta vähitellen 1800-luvun lopulta alkaen, mutta siinäkin opetuksen ja neuvonnan sisältö oli tärkeämpää kuin työn pedagoginen teoretisointi. (Heikkinen 2000.) Erityisesti aikuisille tarkoitetussa ammattikoulutuksessa 1920-luvulla käynnistyneistä naisten työllistämiskursseista ja

1. <http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/5352/>

toisen maailmansodan aikaisesta pikakoulutuksesta lähtien opetuksesta vastasivat yleensä osa-aikaisesti eri alojen ammattityöntekijät. (Leskinen 1997.) Ammattienedistämislaitos (AEL, perustettu 1921) suuntasi opettajakursseja myös aikuisopettajiin ja jotkut opettajista saattoivat hyödyntää työnjohtajakoulutuksia. (AEL 1932; Tuomisto 1986). Valtiollinen kiinnostus ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajien koulutukseen ei herännyt ennen 1970-lukua. (Leskinen 1997)² Suomessa henkilöstön kehittämis- ja johtotehtäviin valmentaminen käynnistyi hitaasti (Seeck 2009) ja ensisijaisesti tuotanto- ja inhimillisen koneiston tehokkaan organisoiminn näkökulmasta (AEL, elinkeinoelämän – teollisuuden, kaupan, maatalouden, terveys- ja sosiaalialan - koulutuskeskukset, Johtamistaidon opisto). Huolimatta yksittäisistä pedagogiikkaa korostaneista virkamiehistä ja kouluttajista (Kekkonen 1916; Niinistö 1942), työorganisaatioiden kasvatusta ja koulutustoimintaa on pysynyt julkisesti säätlemättömänä.

Opillisen aikuiskasvatuksen työntekijät ovat perinteisesti rekrytoituneet oppikoulujen ja yliopistojen henkilöstöstä, joille pätevyys opetettavassa aineessa on ollut aikuispedagogista asiantuntemusta tärkeämpi. Iltalukioiden perustamisvaiheessa – ja avoimen yliopiston käynnistyessä – saattoivat opettajat vielä kokea itsensä vapaan sivistystyön kutsumustyöntekijöiksi. (Jokinen 1992; Haltia 2012.)

Miten aikuiskasvattajia tehdään?

Vapaan sivistystyön kentillä käänne ammatillistamiseen tapahtui 1960-luvun rahoitus- ja lainsäädännön uudistuksessa. Tällöin käynnistettiin Kouluhallituksen hallinnoima kansanopistojen ja kansalais- ja työväenopistojen opettaja- ja rehtorikoulutus. (Poikela ym. 2009.) Koulutuksen ytimessä oli oppilaitosten itse organisoima harjoittelu, joka vahvisti alan ammattilaisten yhteenkuuluvuutta ja keskinäistä ymmärrystä tehtävistään aina 1990-luvulle asti. YKK:n jalanjäljissä

2. Vuonna 1966 perustettu Ammattikasvatushallitus aloitti työllisyyttä edistävän ammatikurssitoiminnan lain ja asetuksen nojalla työnopettajien kurssituksen vuonna 1967 mm. Ammattikoulujen Hämeenlinnan Opettajaopistossa.

jatkanut Tampereen yliopisto tarjosi koulutukseen aikuiskasvatuksen approbatur-opinnot sekä suunnittelu- ja johtotehtäviin pyrkiville maisteri- ja tohtorikoulutusta. 1980-luvulla aikuiskasvatuksen yliopisto-opinnot laajenivat muihinkin yliopistoihin. Myös yliopistojen kasvatustieteiden laitosten 1980-luvulta 1990-luvulle järjestämät hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen tutkinto-ohjelmat tukivat laaja-alaisesti kasvatusalan hallinto- ja suunnittelutyön ammatillistumista. Myös opintokeskukset laajensivat ohjaajiensa koulutusta, kun vuoden 1976 lakiuudistus varmisti sille valtionosuuden.

Ammattikasvatuksessa opettajien ja rehtorien koulutus toteutui toimi- ja ammattialakohtaisesti aina 1990-luvun alkuun asti ja palveli periaatteessa myös aikuisopettajia. Kurssikeskusten rehtoreita koskevat pedagogiset pätevyysvaatimukset kirjattiin lakiin vuonna 1976, jonka tiimoilla Ammattikasvatushallitus käynnisti ammatillisten opettajien pedagogisen pätevyitysmikoulutuksen muun muassa Hämeenlinnan ammatillisessa opettajaopistossa. (L 1976; Sauri 1989.) Henkilöstön kehittämis- ja johtotehtäviin valmensivat AEL:n lisäksi muun muassa 1946 perustettu Johtamistaidon Opisto, vuonna 1971 perustettu Valtion koulutuskeskus sekä elinkeinoelämän oppilaitokset. Henkilöstöhallinto ja -johtaminen alkoivat vakiintua myös osaksi kauppa- ja korkeakoulujen ja yliopistojen hallinto- ja taloustieteellistä koulutusta. (Fellman 2000.)

Kesäyliopistojen, avoimen yliopiston ja korkeakoulujen täydennyskoulutuksen laajentaminen 1970-luvun vaihteessa herätti keskustelua *opillisen aikuiskasvatuksen* tasosta. Kun opiskelijakunta oli heterogeenista ja opiskelu-aika supistettu, epäilivät opetusministeriön ja yliopistojen edustajat niin opettajien tieteellisiä kuin didaktisiaakin kykyjä, etenkin kun varsinainen opetus hajaantui kansalais- ja työväenopistoihin ja kansanopistoihin. Täydennyskoulutuskeskusten ja avoimen yliopistojen toimijat alkoivat 1980-luvulta lähtien keskittyä monimuoto- ja etäopetuksen kehittämiseen, jolla opintojen joustavuus ja tieteellinen taso voitaisiin yhdistää. Samalla sitä alettiin tarjota vaihtoehtoksi vanhentuneeksi todetulle yliopisto-opetukselle. (Haltia

2012). Muodollisia pätevyysvaatimuksia ja -koulutuksia ei opilliseen aikuiskasvatukseen kuitenkaan syntynyt.

Aikuiskasvatuksen ammattilaisten koulutus alkoi jo 1980-luvulla yhdenmukaistua ja irtautua toimintakentistä ja niiden toimijoista. Käännettä tuki yleinen julkishallinnon rationalisointi, poliittisen ohjauksen vahvistuminen ja koulutushallinnon uudelleenorganisointi. Koulu- ja Ammattikasvatushallitus yhdistettiin vuonna 1991 resursseiltaan ja toimivallaltaan karsituksi Opetushallitukseksi ja opetusministeriön ohjaavaa roolia vahvistettiin. Ammattikorkeakoulu-uudistus puolestaan käynnistyi 1990-luvun alussa ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Tuolloin ammattialaan integroidut koulutusyksiköt lopetettiin ja toimintaa keskitettiin, yhdenmukaistettiin ja samaistettiin yleisivistävään opettajankoulutukseen. Jo tätä ennen lopetettiin vuonna 1987 ammatillisissa oppilaitoksissa yleistynyt työnopettajien kategoria, kun kaikilta opettajilta edellytettiin soveltuva korkea-asteen tutkinto. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta tuli uuden ammattilaisuuden keihäänkärki. Vuoden 1991 lakiuudistuksessa ja suurtyöttömyyden oloissa ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset siirtyivät kysyntälähtöiseen toimintamalliin. (Lait 1990.) Laki edellytti opettajilta pedagogista pätevyyttä, jonka järjestämisen ohessa Ammattikasvatushallitus ajoi sisään yritysmaistä opettajaidentiteettiä. AEL:n, Johtamistaidon Opiston ja Liikkeenjohdon Instituutin jälkeen koulutuksesta vastasivat Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatilliset opettajaopistot ja Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimuskeskus. Muutosten vanavedessä tehtiin ammattikorkeakoulu-uudistus, joka käynnistyi ammatillisina opettajakorkeakouluina ja yhdenmukaisten pedagogisten opintojen perustamisena, joiden myötä erilliset ammatilliset opettajankoulutukset loppuivat. (Heikkinen ym. 1997; 1999.)

Vahvan ammattikasvatusperinteen maissa ammattikasvatuksen ammattilaisuutta on hahmotettu seuraavin kysymyksin (Heidegger 1997; Sloane ym. 1998; Lassnigg 2000): mihin perustuu kasvattajien asiantuntijuus, missä asioissa ja miten laajasti kasvattajat voivat toimia autonomisesti, missä asioissa ja miten laajasti kasvattajat orientoituvat kollektiivisesti (esimerkiksi järjestäytyvät ammatillisesti)? Opettajien

asiantuntijuus perustuu pedagogiikkaan, he ovat vapaita pedagogisessa toiminnassaan, mutta alistettuja opetussuunnitelmien byrokraattiselle valvonnalle; heidän kollektiivinen orientaationsa rajoittuu muihin oppilaitoksiin ja opettajiin. Työpaikkakouluttajat ovat ammatillisten työprosessien asiantuntijoita ja heillä on autonomiaa ammatillisten identiteettien muovaamisessa, mutta sitä rajoittavat säädökset tutkinnoista ja todistuksista sekä markkinoiden tuottavuusvaatimukset. Kouluttajien kollektiivinen orientaatio kohdistuu työpaikkaan ja sen ammatillisiin asemiin ja hierarkioihin. Henkilöstönkehittäjien toimihenkilöiden asiantuntemuksella on (opillisesti ja kokemuksellisesti) hajanainen perusta. Heillä on autonomiaa oppimisympäristöjen muotoilussa, mutta se on asiakas- ja markkinavaatimusten rajoittama; heidän asemiansa markkinalähtöisyys ja kilpailevuus estää kollektiivisen orientaation kehittymistä. (vrt. Heikkinen 2002; Hytönen 2002.)

Ammattikasvatuksen ammatillistamista on länsimaissa perinteisesti perusteltu yksilö- ja organisaatiopsykologisilla, teknisillä ja liiketoiminnallisilla opeilla. (Seeck 2009.) Tuotannon suurteollinen mittakaava edellytti johtamisen ja työn erottamista ja kompleksisten työprosessien horisontaalista ja vertikaalista hallinnointia. Näitä tukemaan kehitettiin 1900-luvun vaihteesta alkaen tieteellistä liikkeenjohtoa, psykotekniikkaa, motivaatio-, organisaatio- ja työpsykologiaa erityisesti Yhdysvalloissa, joissa kapitalistinen suurteollistuminen eteni pidäkkeettömämmin kuin missään muualla. (Drucker 1942; Jacques 1996; Glimell 1997; Szell 1992; Michelsen 1999; Kettunen 1994; 2001.)³ Työntekijöiden (*employees*) – sittemmin henkilöstön ja inhimillisten voimavarojen – hallinnan (*management*) tuli jatkaa ja laajentaa kodeissa, kouluissa ja muissa yhteisöissä tapahtuvaa kasvatusta (Niininen 1942; Rautavaara 1958). Vaikka Suomessa yliopistollinen johtamiskoulutus alkoi paljon myöhemmin kuin Yhdysvalloissa, työnjohto- ja henkilöstönkehittämisoppeja omaksuttiin erityisesti teollisuudessa, mutta myös muilla toimi- ja ammattialoilla 1920–30-luvuilta lähtien (Kettunen 2001; Heikkinen 2014). Myö-

3. Aihepiiriä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin julkaisussa Heikkinen, A. 2014. Ammattikasvatuksen opillistuminen. Heikkinen, A., Tuomisto, J. (toim.). Aikukasvatuksen muuttuvat paradigmat.

hemmät ammattikasvatuksen ammatillistamisopit ovat painottuneet opetuksen suunnitteluun ja didaktisiin prosesseihin. Esimerkiksi Nijhof (1998) ja Achtenhagen (1998) ovat kehittäneet työllistämistä ja kouluutumista edistäviä malleja, joissa asiantuntemus ilmenee oppimisen input-prosessi-output-vaiheiden tehokkaana hallintana kulloinkin annetussa ympäristössä.

Vapaan sivistystyön kentällä aiempien koulutusten lopettaminen ja yhdenmukaistaminen toteutui lopullisesti vuoden 1998 lainsäädännössä. Suomeen synnytettiin yleiset opettajan pedagogiset opinnot (35 opintoviikkoa tai 60 opintopistettä), jotka pätevoittivät opettajaksi koulutusjärjestelmän kaikilla osa-alueilla. (Asetus 1998.) Myös vapaan sivistystyön rehtorit ohjautuivat jatkossa yleisiin oppilaitosjohtamisen opintoihin. Aikuiskasvatuksen pääaineopintojen leviäminen seitsemään yliopistoon merkitsi sen painopisteen siirtymistä vapaasta sivistystyöstä yhtäältä aikuisen oppimisen ja toisaalta henkilöstön ja organisaatioiden kehittämisen suuntaan. Nykyään lähes kaikki rehtorit ja oppilaitosjohtajat ovat muodollisesti kelpoisia ja päätoimisista tuntiopettajista 80 % ja puolet tuntiopettajista on suorittanut pedagogiset opinnot. (Poikela ym. 2009.) Vapaan sivistystyön järjestöillä oli kuitenkin opetusministeriön aikuiskoulutusyksikön tuella oma Vapaan Sivistystyön Oppiminen ja Pätevyys-ohjelma vuosina 1999–2011. Se organisoி vuosittain räätälöityjä kursseja ja PD-koulutusta, avusti kentän toimijoiden opinnäytetutkimuksia ja käynnisti aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot Jyväskylän yliopistossa. Tosin muissakin yliopistoissa on jo pidempään järjestetty kasvatustieteilijöille suunnattuja pedagogisia opintoja osana opettajankoulutusta, tutkinto-ohjelmia tai täydennyskoulutusta.

Valtion ja kuntien *hallinnon asiantuntijoilta* ei ole muodollisesti edellytetty aikuis- tai ammattikasvatuksen koulutusta: yleensä soveltuva korkea-asteen tutkinto, perehtyneisyys koulutukseen ja työkokemus riittävät. Ennen Ammattikasvatushallituksen ja Kouluhallituksen sulauttamista Opetushallitukseksi vuonna 1991 tarkastajilla kuitenkin usein oli alan koulutus- ja työtausta. (Heikkinen ym. 1999; Yrjölä, tulossa.) Ministeriö- ja politiikkajohtoisessa hallinnassa sisällöllisen

asiantuntemus on suunnittelussa, arvioinnissa ja lainvalmistelussa vähentynyt. Hallinnon hajauttamisesta huolimatta alueellisen koulutushallinnon tai oppilaitoshallinnon ammattilaisilla ei ole muodollisia pätevyys- ja koulutusvaatimuksia. Tämä lienee osaltaan ruokkinut johtamisen erikoisammattitutkintojen ja täydennyskoulutusten kasvannutta suosiota. Aikuiskoulutuksen arvioinneissa eri toimijaryhmät ovat pitäneet aikuiskoulutuksen kehittämisen esteenä kansallisten ja alueellisten yhteistyökäytänteiden puutetta. (Raivola ym. 2007; Vaherva ym. 2007.)

Suomessa aikuiskasvatuksen ammatillistamisen yhteys opettajan- koulutukseen ja kasvatustieteisiin oli pitkään löyhempi kuin muualla läntisessä maailmassa. Kun aikuiskasvatus siirrettiin 1970-luvulla yhteiskuntatieteiden joukosta uusiin kasvatustieteiden tiedekuntiin, alkoivat angloamerikkalaiset tulkinnat aikuiskasvatuksen ammatillisuudesta tulla vallitseviksi. Niissä korostuvat yhtäältä aikuisten oppiminen ja valtauttaminen, toisaalta työn ja organisaatioiden kehittäminen. (Mezirow 1990; Brookfield 1995; Toulmin ym. 1996.) Sen mukaan aikuiskasvattajan tuli olla tieteellinen asiantuntija, jonka toiminta perustui kriittiseen itseoppimiseen ja -reflektioon, itseohjautuvan ja yhteistoiminnallisen oppimisen ja tutkimuksen metodien, teorioiden ja arvioinnin hallintaan sekä tutkimus- ja kehittämistulosten välittämiseen. (Engeström 1998; Armitage ym. 1999; Wenger 1999.) Niin edellisille kuin kriittiseksi pedagogiikaksi itseään kutsuvalle suuntaukselle on ominaista aikuiskasvatuksen ammattilaisen tulkinta konsultiksi, jonka avulla kohteet tulevat tietoisiksi, osaaviksi ja itseohjautuviksi toimijoiksi. (Suoranta 2005.)

Suomen liittyttyä Euroopan Unioniin aikuiskasvatusorganisaatioille ja ammattilaisille tarjottava täydennyskoulutus on räjähdysmäisesti lisääntynyt. Kasvatusala on pysynyt keskeisenä yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen täydennyskoulutuksessa. Uutena ammatillisuutta tuottavana toimintana on yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvun alkupuolelta ja Bologna-prosessin myötä aggressiivisesti laajentunut yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikka. (esim. AHELO 2009; Haltia 2012.) Työelämälähtöisen ja työssä

oppimista priorisoivan koulutuspolitiikan oloissa tiedeperustaisen ammatillisuuden laajentaminen on paradoksaalista. Esimerkkinä tästä on opetusministeriön käynnistämä opetustoimen henkilöstön projektilähtöinen osaamisen kehittämisen ohjelma (OSAAVA). (OPM 2013.) Yhtäältä sen voi katsoa ilmentävän opettaja- ja asiantuntijakoulutuksen yleispedagogisoitumisen ongelmia, joita eri toimintakenttien omiin kehittämistarpeisiin räätälöityjen hankkeiden oletetaan ratkaisevan. Toisaalta se viestii työkokemuksen arvostuksen lisääntymisestä suhteessa tieteellisiin opintoihin kasvatusalan ammatillisuuden muostumisessa.

Missä aikuiskasvatuksen ammatillaiset majailevat?

Aikuiskasvatuksen ammatillaisia koskevaa koulutuspoliittista ja tutkimuskeskustelua on jo vuosia hallinnut puhe professionalisaatiosta (European Commission 2008; Alpine 2009). Anglosaksisesta perinteestä omaksuttuina ammatin professionalistumisen kriteereinä pidetään yleisesti oman tieteenalan ja omien yhdistysten syntyä, julkista tunnustusta (luottamusta), profession eettistä koodistoa, ammatinharjoituksen monopolia ja ammattialan koulutuksen kontrollia. (Abbott 1988; Konttinen 1991.) 1920-luvulta alkaneista yrityksistä huolimatta ei aikuiskasvatusprofession perustaksi ole syntynyt yhteistä tieteenalaa (Tuomisto, tulossa). Ala on vain pieneltä osin ja sittenkin varsin kevyesti ammatillisesti suljettu. Aikuiskasvatustyön erityisyyttä onkin professionalisaation sijasta perinteisesti tarkasteltu organisaatiroolien ja toimenkuvien näkökulmasta (Odenthal ym. 1996; Brown 1997; Lassnigg 1997; Valkeavaara 1998; Hytönen 2002). Tämä on ymmärrettävää, sillä aikuiskasvattajien järjestäytyminenkin on käynnistynyt organisaatioperustalta. Samaistuminen organisaation tarkoitukseen on osaltaan – runsaan sivutoimisuuden ohella – hidastanut ja hajaannuttanut työntekijöiden ammatillista järjestäytymistä. (Jokinen 2002; Poikela ym. 2009.)

Niin vapaan sivistystyön kuin ammatillisen aikuiskoulutuksenkin piirissä rehtorit, joissa toimintakentän ja organisaation idea perinteisesti henkilöityi, alkoivat järjestäytyä tukeakseen asemaansa. Työväen- ja kansalaisopistojen rehtorit perustivat vuonna 1951 yhdistyksen, johon opistoverkoston laajetessa liittyivät myös opettajat. Kansanopistojen rehtorit taas liittyivät Aikuisoppilaitosten rehtorit ja opettajat ry:hyn 1980-luvun lopussa. Kansanopistojen opettajat puolestaan järjestäytyivät vuonna 1957 ja myöhemmin yhdistyksiin liittyi muukin opistojen henkilöstö. (Jokinen 2002; Silvennoinen 2007; OAJ 2013.) Ammattikurssikeskusten rehtorit järjestäytyivät vuonna 1967 ja opettajat alkoivat 1970-luvulla perustaa oppilaitoskohtaisia yhdistyksiä, jotka vapaan sivistystyön järjestöjä selkeämmin suuntautuivat edunvalvontaan. Osa opettajista saattoi kuulua myös ammatillisten opettajien järjestöihin. (Leskinen 1997.)

Koulutuksen järjestelmällistymisen ja keskitetyn hallinnon myötä aikuiskasvatuksen ammatillaiset joutuivat hakeutumaan vahvempien järjestöjen suojiin. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä vuonna 1973 perustettu Opettajien ammattijärjestö OAJ sulautti vähitellen lähes kaikki muut järjestöt osaksi itseään. Vapaan sivistystyön sisäinen hajanaisuus teki 1980- ja 1990-luvulla tyhjäksi yritykset perustaa alan ammatillisille yhteinen yhdistys. Aikuisopettajien liittoon (AKOL) järjestäytymällä niin vapaan sivistystyön kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen ammatillaiset ovat toivoneet parempia palkka- ja koulutuspoliittisia vaikutusmahdollisuuksia. Suurten järjestöjen varjossa tämä on osoittautunut kuitenkin vaikeaksi. (Silvennoinen 2007.)

Vuodesta 1990 lähtien toiminut Henkilöstöjohtoon ryhmä Henry ry kokoa yli 2000 henkilöstön kehittämisen ja johtamisen asiantuntijaa edistämään alan toimintaa (Henry 2013). Erilaisissa suunnittelu-, johtamis- ja koulutustehtävissä toimivia kokoa ehkä vielä enemmän akavalainen Specia – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry (Specia 2013). Specia on viime vuosina ahkerasti rekrytoinut aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteiden opiskelijoita ja vastavalmistuneita. Se houkuttelee myös korkeakoulujen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja hallintohenkilöstöä, mutta opettajat ovat järjestäytyneet yliopistotutkijoiden ja -opettajien akavalaisiin järjestöihin.

Osaamisesta ammattilaisuuden perusta?

Aikuiskasvatusorganisaatiot ja aikuiskasvatus-oppiaine oli 1970-luvulta lähtien integroitu osaksi koulutusjärjestelmää, joten yleiset koulutuspoliittiset ja kasvatusopilliset muutokset alkoivat koskea myös niitä. Niinpä 1990-luvulla tapahtunut globaali käänne managerialistiseen johtamiseen ja markkinoistumiseen läpäisi koko järjestelmän varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Keskusjohtoinen osaamis- ja tuloslähtöinen ohjaus ja kontrolli korvasivat aikuiskasvatuksen eri kentille ominaiset kehittämis- ja arviointikriteerit.⁴ Toimintakenttään identifioitumisen ja sosiaalistumisen sijasta aikuiskasvatuksen ammatillisuutta alettiin tarkastella osaamisten ja tulokellisuuden kautta. OECD ja EU alkoivat 1990-luvulla perätä elinikäisen oppimisen politiikkaa oppivien yhteiskuntien, talouksien ja alueiden rakentamiseksi (EU Commission 1996; Longworth ym. 1996; Lundvall ym. 1999). Opettamisen oletettiin muuttuvan oppimisen ohjaamiseksi ja opettajan tutoriksi, valmentajaksi, verkostoitujaksi, estradiartistiksi, sisällöntuottajaksi ja virtuaaliopettajaksi. (Heikkinen ym. 1997; Kalli 1999; Tiilikkala 2004.) Politiikka alkoi konkretisoitua ohjelmiksi elinikäisestä, kontekstista riippumattomasta oppimisesta, joka mahdollistaisi eurooppalaisten ylikansallisen työllistymisen ja integroitumisen yhteiskuntaan. Elinikäisen oppimisen pätevyyksien viitekehyksen (European Qualification Framework for Lifelong Learning, European Commission 2008) toimeenpano edellytti yhteisten laatu- ja arviointistandardien luomista. Suomi oli etulinjassa ottamassa niitä käyttöön. (Koulutuksen arvioinnin... 2004; Raivola ym. 2007; Vaherva ym. 2007; OPH 2008.) Niin vapaan sivistystyön kuin ammatillisen koulutuksen tarjontaa alettiin karsia, oppilaitoksia kannustettiin verkostoitumaan, hankkeistamaan ja digitalisoimaan toimintaansa. Sekä opettajat että muu henkilöstö joutuivat sopeutumaan sekalaistuviin toimintaympäristöihin.

4. Ylikansallinen kompetenssilähtöisen opetuksen ja ammatillisen asiantuntemuksen virtaus käynnistyi 1970-luvun anglosaksisessa maailmassa ja omaksuttiin muun muassa OECD:n ja EU:n koulutuspolitiikassa 1990-luvulta lähtien. Tarkemmin aiheesta mm. Heikkinen, A. 2014. Ammattikasvatuksen opillistuminen.

Elinikäisen oppimisen politiikan implementointi käynnisti niin EU:ssa kuin Suomessa aikuisten oppimisen ja osaamisen ammattilaisten (*adult learning professionals*) pätevyysien ja pätevoittämisen toisiinsa sovittamisen ohjelmia. EU-ohjelmissa on määritelty aikuisten oppimisen asiantuntijoiden avainosaamisia *osaamisten* (*competences*), toimintojen/*tehtävien* (*activities*) ja niiden *kontekstien* (*contexts*) perustalta. (Alpine 2009; Buiskool ym. 2010.)



Kuvio 1. Aikuisten oppimisen professionaalien avainkompetenssit (Buiskool ym. 2010, 33. Suomennos Heikkinen).

Substanssitudon ja didaktisen osaamisen sijasta aikuisoppimisen ammattilaisia, jotka eivät välittömästi osallistu oppimisprosesseihin, alettiin luonnehtia erityisen osaamisalueen, esimerkiksi johtamis-, hallinto- ja tietoteknisinä asiantuntijoiksi.

Vastaavia kartoituksia ja niihin perustuvia pätevoittämistarpeita on kartoitettu Pohjoismaissa (Marquard ym. 2011) ja Suomessa (Poi-kela ym. 2009). Ensin mainitussa raportissa haastateltiin niin vapaan sivistystyön kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen johto- ja hallinto-tehtävissä toimivia, jälkimmäisessä tehtiin kysely vapaan sivistystyön rehtoreille, opettajille ja koulutuksen järjestäjille. Molemmissa todet-tiin, että pätevoittävä koulutus tuottaa substanssi- ja yleispedagogista osaamista, mutta niukasti aikuispedagogista osaamista. Pohjoismaisessa selvityksessä vaadittiin aikuiskasvatuksen pohjoismaisen erityisyyden ymmärtämistä sekä oppimisvalmiuksiltaan ja kulttuuriselta taustaltaan heterogeenisten oppijoiden tarpeiden ja toimintaympäristön huo-mioon ottamista. Ammatillisilta edellytettiin kykyä kompetenssikar-toitusten laatimiseen ja tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen, mieluiten autenttisisessa ympäristössä. Suomessa painotettiin liiketoi-minta- ja asiakaspalveluosaaamista. Ala- ja ammattikohtaisen osaamisen ohessa odotettiin aikuisuuden psykologian, aikuispedagogiikan sekä koulutussuunnittelun ja työmarkkinaosaamista.

EU:n kartoituksessa aikuiskasvatustiedettä pidetään professio-naalisen osaamisen kannalta marginaalisena, mutta pohjoismaissa ainakin aikuispedagogiikan katsotaan kuuluvan profession perustaan. EU-selvityksessä luokitellaan myös aikuisoppimisen ammattilaisen laadun varmistamisen välineitä sekä niiden käyttämisen oikeuksia ja vastuita. (Alpine 2009, Buiskool ym. 2010.)

Taulukko 1. Aikuisten oppimisen ammatillaisuuden laadun välineet ja vastuut (Buiskool ym. 2010, 14. Suomennos Heikkinen).

#	Instrumenttien käyttäjätaho Ammattilaisten laadun parantamisen Instrumentit	Aikuiskasvatuksen ammattilaiset	Aikuiskasvattajien työnantajat	Ammattilaisten koulutuksen järjestäjät	Aikuiskasvatussektorit	Kansallinen (opetus-hallinto)	Eurooppalainen (opetus-hallinto)
1	Itsearviointi						
2	Koulutuskurssien valikoima						
3	Toimintatutkimus ja -oppiminen						
4	Ammattilaisten verkosto						
5	Ammattilaisten järjestöt						
6	Vertaisoppiminen						
7	Työsopimukset						
8	Pätevyysrakenteiden kehittäminen						
9	Koulutusohjelmien kehittäminen						
10	Uuden henkilöstön perehdyttäminen						
11	Osaamisalueiden arviointi						
12	Jatkuva ammatillinen kehittyminen						
13	Instituution itsearvioinnin toteuttaminen						
14	Institutionaalisten tunnustamiskriteerien kehittäminen						
15	Vertaaminen (benchmark) ja ulkopuolinen arviointi						
16	Laatusertifikaattien ja -standardien luominen						
17	Lainsäädäntö tai sektorisopimukset						
18	Kansallinen ja eurooppalainen pätevyysviitekehys (NQF, EQF)						
19	Eurooppalaiset työvälineet (ECTS, ECVET ja EQAVET)						

Luokittelu nojaa hallinnolliseen, poliittiseen ja taloudelliseen hierarkiaan, jonka mukaan kansallinen ja ylikansallinen byrokratia määrittelee ammattilaisuuden perustavat kriteerit. Laajin oikeus ja vastuu sisältöjen määrittelyyn osoitetaan ammattilaisten työnantajille. Pohjoismaisessa ja suomalaisessa selvityksessä oikeudet ja vastuut kohdistuvat koulutuksen järjestäjiin ja organisaatioiden johtajiin, joiden oletetaan tarvitsevan lisää johtamis- ja ennakkointiosaamista. Kun EU-selvityksessä ammattilaisten osaksi näyttää jäävän ulkoa-asetuviin odotuksiin ja vaatimuksiin vastaaminen, pohjoismaissa sentään arvellaan rehtoreilla olevan hyvät vaikutusmahdollisuudet. Päätöksen henkilöstön oletetaan tukevan toisiaan tiimiytymällä, mutta tuntiopettajien vaikutusmahdollisuuksia pidetään huonoina. (Poikela ym. 2009; Marquard ym. 2011.)

Suomalaisissa ammatikasvatuksen (*Vocational education and training* – VET) – pikemminkin ammatin oppimisen – ammattilaisten tutkimuksissa on todettu, että opettajien yleispedagogisesta ja oppimisen ohjaamisen osaamisesta on pidetty huolta. Opettajat itse kuitenkin pitävät ammattialakohtaista ja oppijoiden erilaisuuden huomioon ottavaa didaktista osaamista riittämättömänä. (Jokinen 2002; Luukkainen 2004; Tiilikkala 2004.) Toteutetuista pätevyöittämis- ja täydennyskoulutuksista sekä ammatillisen opettajankoulutuksen uudistuksista huolimatta ammatilliset opettajat kokevat, ettei heillä ole jatkuvissa muutoksissa vaikutusmahdollisuuksia ja että he jäävät suurenevista organisaatioista irrallisiksi ja yksin vastuullisiksi työstään. (Polo 2004; Vähäsantanen 2013.) Vielä 2000-luvun alussa eurooppalaisessa ammatillisten opettajien pätevyysvertailussa todettiin pätevän opettajuuden ja kouluttajuuden perustuvan ajanmukaiseen kasvatustieteelliseen tietoon ja opiskelijakeskeiseen prosessiin, jossa ammatilainen voi harjaantua ammatillisen koulutuksen uudistamiseen muun muassa toimimalla erilaisissa oppimisympäristöissä. Pätevyöittämisen haluttiin koskevan myös hallinto- ja johtotehtävissä toimivia ammatilaisia. Sen tuli olla joustavaa, osallistavaa ja kyllin verkkaisaa. Sen tuli toteutua taloudellisesti kestävästi ja laadukkaasti, eikä jäädä vain yksittäisen opettajan vastuulle. (Moos ym. 2006).

Elinikäisen oppimisen pätevyyksien eurooppalaiseen viitekehykseen tähtäävissä kartoituksissa managerialistinen aikuiskasvatuksen tulkinta on jo itsestäänselvyys. Suomalaiset ovat olleet erityisen aktiivisia muun muassa Cedefopin TTNet-verkostossa⁵, jossa tehtiin haastattelututkimus ammatillisten oppilaitosten johtajille, opettajille ja kouluttajille/työnohjaajille heidän toimenkuvistaan ja osaamisistaan. (Volmari ym. 2009.) Vaikka selvityksen tekijät mainitsevan alan ammattilaisten autonomian, yhteistä ”osaamisten viitekehystä” tarjotaan kuitenkin ”institutionaalisen osaamisen ideologian” mukaisesti pätevyyksien ja koulutuksen perustaksi. Osaamisten komponenttien katsotaan ilmentävän henkilön todistettua kykyä käyttää tietoa, taitoja ja sosiaalisia ja/tai metodologisia kykyjä työtilanteissa ja ammatillisessa ja/tai henkilökohtaisessa kehityksessä.⁶



Kuvio 2. Ammattikasvatusprofessionaalien toiminta-alueet (Volmari ym. 2009, 16).

5. TTNet eli Teachers and Trainers Network on Cedefopin – EU:n ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskuksen – 1990-luvulla perustama ammatillisten opettajien ja kouluttajien työtä kartoittava ja kehittävä verkosto, jossa suomalaisilla on ollut keskeinen rooli.
6. Niin tälle – ”*competence framework*” – kuten monille muillekin EU:n osaamislähtöisille pätevyyden tai asiantuntijuuden luonnehdinnoille on ominaista käytetyn sanaston kehämäisyys tai mitänsanomattomuus: ”osaaminen on kykyä käyttää kykyjä”!

Cedefopin ja OPH:n raportissa ammattikasvatusprofessionaalien (*VET professions*) osaamiset luokitellaan strategisiksi ja operationaalisiksi. Edellisissä on keskeistä verkostoituminen (*networking*), kehittäminen ja laadunvarmistus (*development and quality assurance*), jälkimmäisissä hallinnointi (*administration*) ja valmennus (*training*). Avainosaamisten koostumuksen oletetaan vaihtelevan toimintaympäristön ja ammattiaseman mukaan. Selvityksen tekijöiden mielestä uusi ammattikasvatuksen professionalismismi eroaa täysin perinteisestä, sillä sitä pidetään sekä reflektiivisenä että kollektiivisena. Suurin ero vanhaan perustuu verkostoitumiseen ja uusiin oppimiskäsityksiin. Tiimeissä ja verkostoissa työskentelyn todetaan edellyttävän yhteistyötaitoja, vaihtelevien oppimisympäristöjen mentorointi-, ohjaus- ja opetustaitoja, hiljaisen ammattitiedon ja -etiikan siirtämistaitoja. Näitä kirjoittajat pitävät käytännöllisinä pedagogisina taitoina. Selvityksen tekijät eivät tartu siihen, että kaikki ammatilaisryhmät raportoivat työssä hallinnoinnin, opintojen yksilöllistämisen, verkostoitumisen ja laadunvalvonnan lisääntyneen ja vievän aikaa pedagogiselta kehittämiseltä ja innovoimiselta. Tekijöiden kritiikkiä ei herätä myöskään haastateltavien penseys kansainvälistämispolitiikkaan.

Nykyiset aikuis- ja ammatillisen oppimisen ja osaamisen ammatillisuuden imperatiivit poikkeavat Suomessa vielä 1990-luvulla alan tutkimukselle ja poliittiselle diskurssille tyypillisistä normeista. Aikuiskasvatuksessa korostettiin silloin yhtäältä toiminnan kasvatuksellisia funktioita, toisaalta omaan tieteenalaan perustuvaa autonomiaa, ammattikasvatuksessa puolestaan sekä kasvatuksellisia että ammatillisia funktioita ja niin omaan opettajankoulutukseen kuin omaan ammattialaan perustuvaa autonomiaa. (esim. Heikkinen 1997; 1999; Harney 1998; Müller-Jentsch 1999; Valkeavaara 2002.) Toiminnan kasvatuksellisia funktioina pidettiin esimerkiksi 1) persoonallisten ja kollektiivisten identiteettien muodostuksen tukemista, 2) tietyissä toimintaympäristöissä oleellisen osaamisen kehittymistä, 3) organisaation tai toimialan kehittymisen ja menestyksen edistämistä, 4) taloudellisten, poliittisten ja sosiaalisten järjestelmien toimivuuden edistämistä (emt.). Kasvatuksellisten funktioiden painotuksen ar-

veltiin vaihtelevan profession sisällä. Niinpä opettajien toiminnassa korostui identiteetin muodostus, kouluttajilla osaamisen edistäminen, kehittäjillä ja johtajilla organisaatioiden kehittäminen, hallinnon ja politiikan asiantuntijoilla puolestaan järjestelmien toimivuus. Voisiko profession itse kontrolloima kasvatuksellisten funktioiden jakaminen olla edelleen perustana sen autonomialle? Osaamisiin perustuvan ”profession” kantajat kun rakentuvat ja purkautuvat jatkuvasti sille ulkoisten vaatimusten mukaan.

Sopivuudesta pätevyYTEEN, kutsumuksesta kilpailuun

Jos ketään, niin aikuiskasvatustyön tekijöitä on houkuttelevaa pitää postmodernin, hybridi- tai markkinaperusteisen ammattilaisuuden edustajina (esim. Fitzimons 1997; Filander 2002; Heikkinen 2002). Tästä katsannosta perinteiset professioteoreettiset tarkastelut eivät auta tavoittamaan sen kehkeytymisen ominaispiirteitä. Aikuiskasvattajien identiteettiprojekteissa ovatkin niin Suomessa kuin muualla suosiota saaneet henkilökohtaistavat, narratiiviset lähestymistavat, joissa aikuiskasvattajuus määrittyy elämäkerrallisesti ja toimijoiden omien elämäkertomusten kautta. (Filander 2002; Jögi ym. 2009.) Toisaalta aikuiskasvattajuutta enenevästi psykologisoidaan, arvioidaan ja paketoidaan erillisiin osaamisiin (esim. Buiskool ym. 2010).

Eri kasvatus- ja koulutusmuotojen yhdenmukaistuminen ja eriytyminen näyttää reformimuotien tapaan edenneen aalloittain ja sisäisesti ristiriitaisesti. On perusteltua epäillä, etteivät 1990-luvun hallinnolliset säädökset kaikkiin koulutusasteisiin ja -muotoihin pätevöittävästä opettajan yleisistä pedagogisista opinnoista perustuneet (vain) ihmisten kasvua ja oppimista koskevaan tieteelliseen tutkimukseen. Vapaan sivistystyön ja ammattikasvatuksen opettajien, ohjaajien, rehtorien ym. tehtäviin vuosikymmenien aikana kehitelty käytänteet mitätöitiin nopeasti ja samalla tuotettiin useita pätevyyskien ja laatujärjestelmien ylikansallisia ratkaisuja ja malleja. Esimerkiksi EU-ohjelmissa on jo pitkään etsitty ammattiin kasvattajille yhteisiä

toimenkuvia, koulutusratkaisuja ja tutkintovaihtoehtoja, ja kehittyä niin ammattikasvatukseen, henkilöstönkehittämisen kuin aikuiskasvatukseen koulutusohjelmia. Elinikäisen oppimisen edistämisen politiikka vie kysymyksen aikuiskasvatukseen ammattilaisuudesta uudelle tasolle. Viitekehityksessä ammatillista, opillista ja kansalaiskasvatusta tai oppilaitosmuotoista aikuiskasvatusta ja oppilaitoksissa tai niiden ulkopuolella opittua ei enää eroteta toisistaan. Keskiössä ovat elinikäisen oppimisen tuottamat eritasoiset pätevyudet, jotka oletetaan voitavan määritellä elinkeinoelämän sektoriasiantuntijoiden tunnistamien tietojen, taitojen ja osaamisten perusteella. (European Commission 2008; OPH 2009.) Elinikäisen oppimisen ammattilaisten pätevyyskartoitukset ja -ehdotukset korostavat entisestään yleispedagogista asiantuntijuutta.

Aikuiskasvatuksen ammatillistumista on kaikilla toimintakentillä perusteltu sisällöllisellä asiantuntemuksella ja toimintakentän ja organisaation tavoitteisiin ja ihanteisiin samaistumisella. Tulosjohtamisen ja keskinäisen kilpailun oloissa vapaan sivistystyön ammatillista eetosta kannatelleet rehtorit eivät kuitenkaan enää samaistu opettajiin, vaan oppilaitoksen tai organisaation ylläpitäjän odotuksiin ja intresseihin. Hallinnollisten selvitysten ja poliittisten ohjelmien autonomiaretoriikka näyttää sivuuttavan rehtorien kokemukset työn pakonomaisuudesta ja managerialisoitumisesta. (Poikela ym. 2009; Lang 2011; Nest 2013.) Yliopistojen kvasi-yksityistämisen myötä avoimen yliopiston ja täydennyskoulutuksen toiminta perustuu entistä avoimemmin kilpailuun ulkoisesta rahoituksesta (Haltia 2012). Yliopistopedagogiikkaa myydään kilvan niin yliopistojen perusopetukseen kuin täydennyskoulutukseen.⁷ Ammatillisesta opettajuudesta ja rehtoriudesta on puolestaan tullut tiimi- ja verkosto-osajuutta. Ammatillisen aikuiskoulutuksen alueellisen tasa-arvon ja ammattilaisuuden edistämisen ihanteet ovat hautautuneet liiketoiminnallisiin pakkoihin, jotka kyseenalaistavat aikuiskasvattajien autonomian. (Nykänen 2010.) Työurien pidentämisen ja työhyvinvoinnin edistämisen retoriikat lupailevat henkilöstön kehittäjille enemmän vaikutusmahdollisuuksia, mutta organisatoriset realiteetit asemoivat heidätkin johtamisen työkaluiksi.

7. Yliopistopedagogiikasta kirjoittaa tarkemmin tässä teoksessa Asko Karjalainen.

Aikuiskasvatuksen ammattilaisten mahdollisuudet vaikuttaa oman toimintansa tavoitteisiin, toimenkuviansa muotoiluun ja koulutukseensa näyttävät 1990-luvulta lähtien jatkuvasti heikentyneen. Vaikka ammattilaiset edelleen pitävät yllä kutsumuspuhetta, olisiko kohdallisempaa kutsua muutosta professionalisaation sijasta alan työntekijöiden proletarisoitumiseksi? Mikä on aikuis- ja ammattikasvatustieteellisen tutkimuksen ja koulutuksen osuus muutoksessa? Jos yhtenä opin- ja koulutusalan tieteellistymisen ilmentymänä pidetään omia tiedeseuroja ja näitä tieteenalansa kehittämisen edelläkävijöinä, miten kansalliset ja kansainväliset tiedeseurat suhtautuvat vastuuseensa? Suomalainen Aikuiskasvatuksen tutkimusseura on pysynyt tiede- ja professiopolitiikassa hiljaa ja eurooppalaisen aikuiskasvatuksen tutkimusseuran (ESREA) hiljan perustettu aikuiskasvatuksen professionalisaatiota tarkasteleva verkosto (ReNAdet) näyttää pitäytyvän EU:n valtavirtapolitiikan seuraamiseen ja kommentointiin.⁸ Miten dramaattisia yksilöllisiä, sosiaalisia ja ympäristöllisiä kriisejä aikuiskasvatuksen välineellistämisestä kansallisen ja ylikansallisen markkinatalouden palvelukseen täytyy seurata, ennen kuin alan ammattilaiset alkavat kollektiivisesti huolestua professionsa kasvatuksellisesta ja eettisestä perustasta?

Lähteet

- Abbot, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Achtenhagen, F. (1998). General versus vocational education – demarcation and integration. Nijhof, W.J., Streumer, J.N. (Eds). *Key qualifications in Work and Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.
- AEL 1932. *Ammattien edistämislaitos 10 vuotta*. Helsinki: AEL.

8. ReNAdetin tutkijatapaamisten teemoina ovat olleet vuonna 2010 aikuisten oppimisen asiantuntijoiden koulutus, elinikäisen oppimisen sekä aikuisopetuksen ja -koulutuksen laatu ja tehokkuus, vuonna 2012 aikuiskasvatustajan toimijuus, identiteetti ja eetos ja vuonna 2013 aikuisten oppimisen asiantuntijan osaamisen kartoitus, kehittäminen sekä asiantuntijaksi rekrytoituminen. Ks. <http://www.esrea.org/>.

- AHELO (2009). Roadmap for the OECD assessment of higher education learning outcomes (AHELO) feasibility study. Saatavilla: <http://www.oecd.org/edu/ahelo>.
- ALPINE (2009). Adult Learning Professionals in Europe. University of Leiden: PLATO. Saatavilla: www.research.nl.
- APO-ops (2010). Saatavilla: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/apo/opinnot/apo-ops2009-2010.pdf>
- Armitage, A., Bryant, R., Dunnill, R., Hammersley, M., Hayes, D., Hudson, A. & Lawes, S. (1999). Teaching and Training in Post-compulsory Education. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Asetus (1998). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Muutettu 3.11.2005.
- Atkinson, J. & Meager, N. (1986). New Forms of Work Organisation. Institute of Manpower Studies.
- Brechmacher, R. & Gerds, P. (1997). Historische Wandlung der Basismodellen in Erziehung von BerufslehrerInnen. Bremer, R. (hg.), Schritte auf dem Weg zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildung. Bremen: Donat.
- Brookfield, S. (1995). Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey Bass.
- Brown, A. (Ed.) (1997). Promoting vocational education and training: European perspectives. University of Tampere.
- Brown, P. & Lauder, H. (2001). Capitalism and Social Progress. Wiltshire: Palgrave.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifs, G.K. & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Zoetermeer: Research voon Beleid. Saatavilla: http://www.frae.is/files/Kennara%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf.
- Castrén, Z. (1930). Valmennus kansansivistystyöhön. Kansalainen ja yhteiskunta. Helsinki: YKK:n oppilaskunnan 5-vuotisjulkaisu.
- Cressey, P. & Kelleher, M. (1999). Advances and paradoxes of corporate learning practices. Presentation in FORUM workshop, held at Evora, November 1999.
- Drucker, P. (1942). The Future of Industrial Man. New York: J. Day.
- Ellström, P.-E. (1997). The Many Meanings of Occupational Competence. Brown, A. (ed.) Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives. Tampere: University of Tampere Press.
- Engeström, Y. (1998). Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Edita.
- European Commission (1996). White book: Teaching and Learning in Learning Society. Luxemburg.
- European Commission (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the

- European Qualifications Framework for lifelong learning. Luxemburg: Official Journal of the European Union.
- Fellman, S. (2000). Uppkomsten av en direktörspension. Helsingfors: Finska Vetenskap Societen.
- Filander, K. (2000.) Kehittämistyö murroksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Finegold, D. & Soskice, D. (1990). The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. In Esland, G. (Ed.), Education, Training and Employment (vol. 3). Educated Labour - the Changing Basis of Industrial Demand. Kent: Addison-Wesley and Open University, 214–261.
- Finger, M. & Asun, J. M. (2001). Adult education at the cross-roads: Learning our way out. London & New York: Zed Books.
- Fitzsimons, P. (1997.) The Politics of Self-Constitution. Journal of Philosophy of Education 1/1997.
- Glimell, M. (1997). Den produktiva kroppen. Studie över arbetsvetenskap som ide, praktik och politik. Stockholm: Symposion.
- Goodson, I., Hargreaves, A. (1996). Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press.
- Greinert, W.-F. (2004). European vocational education "systems". European Journal of Vocational Training 2/2004.
- Haltia, N. (2012). Avoimen yliopiston muotoutuminen. Turku: Turun yliopisto.
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times. London: Cassell.
- Harney, K. (1998). Handlungslogik der betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Heidegger, G. (1997). Key considerations in the education of vocational education and training professionals. Brown, A. (Ed.), Promoting vocational education and training: European perspectives. University of Tampere. 13–24
- Heikkinen, A. (2000). Eliittimaanviljelijöistä ja maataloustyön johtajista luonnonvarojen käytön asiantuntijoihin ja monitoimiyrittäjiin. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.). Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Heikkinen (2002). Transforming VET policies and professionalism: a view from Finland. In Nijhof, W., Heikkinen, A. & Niewenhuis, L. (eds.). Shaping Flexibility in Vocational Education and Training. Dordrecht etc.: Kluwer.
- Heikkinen, A. (1997a). Vocational Education as a Life Project. European Journal of Industry and Training. August 1997.
- Heikkinen, A. (1997b). Education or training - changes in vocational teachers conceptions of their work. Cambridge Journal of Education 3/1997, 405–424.

- Heikkinen, A. (2004a). Management by projects policies. *European Education Research Journal* 2/2004.
- Heikkinen, A. (2004b). Models, paradigms or cultures of vocational education. *European Journal of Vocational Training* 2/2004.
- Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. (2001). Niin vähän on aikaa: ammattikasvatuksen katoava aika, paikka ja tila. Tampere: Tampere University Press.
- Heikkinen, A., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. (1999). Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laadun tarkkailuun. Tampere: University of Tampere Press.
- Heikkinen, A., Tiilikkala, L. & Nurmi, H. (1997). Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus. Tampere: Tampere University Press.
- Henry (2013). Henry ry:n verkkosivu. Saatavilla <http://www.henryorg.fi/>
- Hodkinson, P. (1998). Technicism, Teachers and Teaching Quality in Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education and Training* 2/1998, 193–207.
- Hytönen, T. (2002). Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Jacques, R. (1996). Manufacturing the employee. Management knowledge from the 19th to the 21st century. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE.
- Jokinen, J. (2002). Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytynneeseen yrittäjään? Tampere: Tampere University Press.
- Jögi, L. & Gross, M. (2009). The Professionalization of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 2/2009. 221–242.
- Kalli, P. (1999). 2000-luvun aikuisopettaja – erilaistuva ammattirooli ja oppimisympäristö. P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteisöissä. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura
- KEHO (2009). Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma. 2009–2012. Saatavilla: http://vsy.fi/doc/VST_KEHO_LOPPURAPORTTI.pdf.
- Kekkonen, J. (1916). *Kansalaistietoa ammattilaisille*. Helsinki: Otava
- Kettunen, P. (2001). *Kansallinen työ*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Knowles, M. (1962). *The Adult Education Movement in the United States*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Konttinen, E. (1991). Perinteisesti moderniin: professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Koulutuksen arvioinnin uusi suunta (2004). *Arviointiohjelma 2004–2007*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Lait (1990). Laki ja asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 31.8.1990 sekä asetus työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta 5.10.1990.
- Lait (1998). Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 6.11.1998 ja asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998.

- Lassnigg, L. (1997). "Old" and "New" Professionals in Austrian Vocational Education. Paper presented at ECER conference, September 1997, Frankfurt am Main.
- Lassnigg, L. (2002). Professionalism as a path for the reform of VET systems. Nijhof, W., Heikkinen, A., Niewenhuis, L. (eds.). *Shaping Flexibility in Vocational Education and Training*. Dordrecht etc.: Kluwer.
- Longworth, N., Davies, W. K. (1996). *Life-long learning*. London: Kogan Page.
- Lundvall, B.-Å., Borras, S. (1999). *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Community.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.
- Marquard, M. & Sørensen, S. A. (2011). Den Nordiske Voksenlærere -En kortlægning af formelle krav til og uddannelsesmuligheder for voksenundervisere i de nordiske lande. Kööpenhamina: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Mezirow, J. (ed.) (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. California: Jossey Bass.
- Michelsen, K.-E. (1999). Viides sääty: insinöörit suomalaisessa yhteiskunnassa. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Moos, L., Cort, P., Sørensen, M.S., Laursen, P.F. & Frimodt, R. (2006). *VET teachers and trainers training in Europe: A comparative perspective*. Thessaloniki: Cedefop.
- Müller-Jentsch, W. (1999). Berufsbildung – Arena für Industrielle Beziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik. Sonderheft 40/1999*. 233–248.
- Narotzky, S. (1997). *New Directions in Economic Anthropology*. London-Chicago: Pluto Press.
- Nest, M. (2014). Eetoksesta jatkuvaan muutokseen. Väitöstutkimuksen käsikirjoitus. Tampereen yliopisto.
- Niinenen, V. A. (1942). *Sielutieteelliset ja kasvatustieteelliset näkökohdat työnjohdossa*. Helsinki: Otava.
- Nijhof, W.J. (1998). *Qualifying for the future*. Nijhof, W.J. & Streumer, J.N. (Eds). *Key qualifications in Work and Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.
- Nykänen, J. (2010). Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta. Koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja 1.1.1991. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- OAJ (2013) OAJ:n kehityksen ja muutosten historiaa. Saatavilla: http://www.oaj.fi/OAJ/content/conn/UCM/path/Contribution%20Folders/content/Julkisivut/4.%20Tietoa%20OAJsta/OAJ_J%C3%84RJEST%C3%96KEHITYKSEN%20JA%20MUUTOSTEN%20HISTORIAA.pdf.
- Odenthal, L., Nijhof, W.J. (1996) *HRD roles in Germany*. De Lier: Academisch Boekencentrum.

- OPH 2008. Ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen viitekehys. Saatavilla: <http://www.nbe.fi/>
- OPM (2013). Opetustoimen täydennyskoulutus. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Opetustoimen_txydennyskoulutus/index.html
- Pätzold, G. (1992). Zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit in Deutschland. Stratmann, K. (Hrsg.). Historische Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beihefte 7/1992. 258–279.
- Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. (2009). Vapaan sivistystyön henkilöstön osaaminen ja pätevyys. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Polo, S. (2004). Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. (2007). Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- ReNAdET. ESREA Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development. Saatavilla: <http://www.esrea-renadet.net/>.
- Silvennoinen, P. (2007). Pääkirjoitus. Saatavilla: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=475,670613&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Sloane, P.F.E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (1998). Einführung in die Berufspädagogik. Paderborn-München-Wien-Zürich: Shöningh.
- Specia 2013. Ammattijärjestö SPECIA:n verkkosivu. Saatavilla: <http://www.specia.fi/>.
- Svensson, L., Ellström, P.-E. & Åberg, C. (2000). Pursuing and Exploring Workplace Learning: A Discussion Based on the Ideas Behind a Regional Research and Development Centre. Presentation in FORUM workshop, held at Wageningen, November 2000.
- Szell, G. (1992). Neue Technologien und die alte Technologie-debatte. Ehlert, W. (hrsg.), Sozialverträgliche Technikgestaltung und/oder Technisierung von Sachzwang? Opladen: Westdt. Verlag.
- OPM (2009). Tutkintojen ja muun oppimisen kansallinen viitekehys. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>.
- Tiilikkala, L. (2004). Mestareista tuutoreihin: ammatillisen opettajuuden muutos. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- Toulmin, S. & Gustavsen, B. (1996). Beyond theory. Changing organisations through participation. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

- Tuomisto, J. (tulossa.) Kansansivistysopista aikuiskasvatustieteeseen. Teoksessa Heikkinen, A., Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatuksen muuttuvat paradigmat. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomisto, J. (1986). Teollisuuden koulutustehtävän kehittyminen. Tampere: University of Tampere.
- Usher, R. & Bryant, I. (1997). *Adult Education and the Post-Modern Challenge*. London: Routledge.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P. Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. (2006). Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä.
- Valkeavaara, T. (1998). Human Resource development roles and competencies in five European countries. *International Journal of Training and Development*, 3/1998. 171–189.
- Vartia, P. & Ylä-Anttila, P. (1996). Technology policy and industrial clusters in a small open economy – the Case of Finland. Helsinki: ETLA.
- Volmari, K., Helakorpi, S. & Frimodt, R. (Eds). (2009). *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Vähäsantanen, K. (2013). Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 460.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yrjölä, P. (tulossa). Aikuiskoulutus valtion hallinnon ohjauksessa. Heikkinen, A., Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatuksen muuttuvat paradigmat. Tampere: Tampere University Press.
- Zabeck, J. (1992). Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teil-Disziplin. Hohengren: Baltmannsweiler.

YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN NOUSU SUOMESSA

Asko Karjalainen

Olen ollut omalta osaltani edesauttamassa suomalaisen yliopisto-opetuksen kehitystä yli 25 vuoden ajan. Olen saanut työskennellä asiantuntevien ja vakaumuksellisien opetuksen kehittäjien kanssa, ja olemme yhdessä tukeneet tuhansia ja taas tuhansia yliopisto-opettajia opetusosaamisen polulla pedagogisissa koulutuksissa. Kerron nyt käsitykseni opetuksen kehittämiseen vaikuttaneista tapahtumista ja ilmiöistä itse toiminnassa mukana olleena. Tarinaan sisältyy myös omaa määrittelyäni yliopistopedagogiikasta. Tuolle aikajaksolle 1980-luvun puolivälistä tähän päivään saakka mahtuu suomalaisen yliopisto-opetuksen systemaattisen kehittämisen koko historia. Mukana on menestystä ja takaiskuja, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia sekä ennen muuta suomalaisen yliopiston suuri rakenteellinen murros. 1990-luvulla alkanut yliopistolaitoksen tulosohjauksen kehittäminen jalostui 2000-luvulle tultaessa organisaation rakenteelliseksi kehittämiseksi, joka juridisesti huipentui yliopistolain muutokseen vuonna 2010. Yliopistot saivat lain muutoksessa taloudellisen autonomian, täyden tulosvastuun kustannuksella tosin. Yliopistojen opetuskäytänteisiin tällä prosessilla saattaa olla merkittävä heijastusvaikutus seuraavien vuosikymmenten aikana.

Yliopistopedagogiikka

Yliopistopedagogiikka on laaja käsite. Nevgin ja Lindblom-Ylanteen mukaan siihen sisältyy yliopiston opiskelijoiden ohjaaminen ja myös kasvattaminen täysivaltaisiksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003). Yliopistopedagogiikka sisältää sekä perusopiskelijoiden että jatko-opiskelijoiden oppimisen tukitoimien suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja tutkimisen prosessit. Oppimisen tukitoimista tärkeimpiä ovat vastuullinen opetus ja huolellinen ohjaus. Olen alkanut yhä vahvemmin oivaltaa, että kaiken opetustyön ja opetuksen kehittämisen ytimessä on opiskelijasta välittäminen. Kaikki pedagogiikka, myös yliopistopedagogiikka, alkaa opettajan tahdosta auttaa opiskelijaa. Tästä saa alkunsa opettajan työn erityislaadun ja siihen liittyvän vastuun ymmärtäminen.

Jos minua pyydetäisiin vain yhdellä lauseella määrittelemään, mitä yliopistopedagogiikka tarkoittaa, niin lause kuuluisi seuraavasti: yliopistopedagogiikka on yliopisto-opiskelijan opiskelusta ja hänen työskentelynsä edellytyksistä sekä työn tuloksista välittämistä. Välittämisen taustana on yliopiston erityisluonne tehtävineen ja tiedeyhteisön eettinen koodisto, tieteen *ethos*. Yliopiston perustehtävät, tutkimus ja siihen pohjautuva opetus, asettavat oppimiselle erityisen syvällisyyden vaatimuksen. Opiskelijan tulisi saada opinnoissaan valmius olemassa olevan tiedon kriittiseen arvioimiseen ja uuden tiedon luomiseen. Tiedeyhteisön eettiset pelisäännöt puolestaan velvoittavat korkeaan moraaliin ja vastuullisuuteen niin opiskelussa kuin opetuksessakin.

Yliopisto-opetus on yleisiä didaktisia ja oppimisteoreettisia lainalaisuuksien noudattavaa opettajan ja opiskelijan välistä yhteistoimintaa. Opetuksesta ei suoraan seuraa oppiminen. Opettaja voi jakaa tietämystään ainoastaan opiskelijan oman aktiivisen toiminnan välityksellä. Pedagogisen nuolen mukaisesti opiskelija tekee oppimistuloksen omilla oppimisteoillaan. Opettajan tehtävä on opetustekojen avulla auttaa opiskelijaa työskentelemään tehokkaalla ja mielekkäällä tavalla oppimisen edistämiseksi. (Karjalainen 2009.)

YLIOPISTON PERUSTEHTÄVÄT



TIEDEYHTEISÖN ETHOS

Kuvio 1. Yliopistopedagogiikan rakenne-elementtejä.

Suomalaisten yliopistojen opetuskäytännöissä opiskelijan omatoimisuuden periaate on liian usein saanut negatiivisen korostuksen, jonka mukaan opiskelijan täytyisi kaikissa tilanteissa ensisijaisesti pärjätä omillaan. Opiskelijalla on akateeminen vapaus valita. Hän voi osallistua, opiskella ja oppia tai olla opiskelematta ja oppimatta. Opettajan vastuulla on ainoastaan opetuksen toteuttaminen luentosalissa. Suomalainen yliopisto-opettaja on jo opiskelijana ollessaan liian usein tottunut siihen, että opetuksesta on vähäinen apu ja asioista on otettava itse selvää. Kovin aktiivisesta ohjauksen pyytämisestä on joskus saatettu rangaista jopa arvosanaa alentamalla. Tällä menetelmällä on opittu usein pinnallisesti, joskus myös ihan hyvin, mutta aivan liian harvoin erinomaisesti. Vasta opetettuaan itse muutamia vuosia opettaja on alkanut saada sen asianhallinnan tason, joka hänen olisi ollut mahdollista saavuttaa jo opiskeluaikana, jos hänen oppimistaan olisi osattu oikealla tavalla tukea ja ohjata. On aiheellista kysyä, onko tällaisesta arjen pedagogiikasta syntynyt alisuoriutumisen kierre, jonka

seurauksena suomalainen akateeminen osaaminen ei ole vielä onnistunut todellistamaan omaa kasvupotentiaaliaan. Varmaa ainakin on, että tiedeyhteisössä olisi tilaa nykyistä useammalle suomalaiselle tiedenobelistille. Pelkkä sisu ei riitä tieteen huippusuorituksiin. Tueksi tarvitaan opiskelijasta välittämistä ja oppimisen tinkimätöntä ohjaamista heti opintojen alusta saakka. Tarvitaan vastuun ottamista sekä opiskelijan että tiedeyhteisön kehityksestä.

Taustalle hieman epäonnisiakin tutkinnonuudistuksia ja ministeriön tuki

Niin paradoksaaliselta kuin se tuntuukin, yliopistopedagogiikan kehitystä ovat merkittäväällä tavalla vieneet eteenpäin koulutuspoliittiset yritykset uudistaa tutkintojen rakenteita ja pyrkimykset vaikuttaa koulutusprosessin tehokkuuteen hallinnollisin keinoin. Akateemikkojen kiinnostus on sen sijaan suuntautunut muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta oppisisältöjen kritiikkiin ja opetustehtävän painoarvon pohtimiseen suhteessa tutkimustehtävään. J.V. Snellmanin ajatukset akateemisesta opiskelusta vuodelta 1840 ovat suomalaisen yliopisto-opetuksen kehittämisen lähtölaukaus, josta voisi kirjoittaa paljonkin. Snellmanin huoli akateemisen oppimisen tasosta sopii mietittäväksi myös 2010-luvulla, ja hänen kriittiset havaintonsa opetuksesta ja oppimisesta ovat yhä osuvia. Aikaa on kulunut yli 170 vuotta, mutta silti opettajien ja opiskelijoiden puheita kuunnellessa on vaivatonta löytää esimerkkejä välinpitämättömästä akateemisesta opetuksesta ja opiskelijoilla näyttää, kuten Snellman totesi, harvoin olevan ”halua tai aikaa ponnisteluja vaativaan opiskeluun” (Snellman 2000, 453).

Suomalaisen yliopiston historiaan sisältyy ainakin neljä merkittävää tutkinnonuudistusta. Ensimmäiset olivat 1700- ja 1800-lukujen puolivälissä (Klinge 1987). Seuraava uudistus toteutui 1970-luvulla ja viimeisin astui voimaan vuonna 2005. Kaikissa tutkinnonuudistuksissa valtiovallan tavoitteena oli nopeuttaa ylioppilaiden valmistumista ja

vähentää opintojen keskeyttämisiä. Näitä tavoitteita ei kuitenkaan ole halutussa määrin saavutettu vielääkään. Myös viimeisimmän uudistuksen, tutkintorakenteen kaksiportaistamisen, arvioinnissa todetaan tavoitteeksi asetetun opintoaikojen lyhentymisen jääneen toistaiseksi täysin toteutumatta (Niemelä ym. 2010, 121).

Tutkinnonuudistusten puolustukseksi on kuitenkin sanottava, että ne aktivoivat yliopistoväkeä, herättivät keskustelua, vahvistivat opetuksen kehittämisestä kiinnostuneiden opettajien uskoa ja tuottivat työkaluja yliopisto-opetuksen pedagogiseen uudistamiseen.

Yksi merkittävimmistä taustavaikuttajista suomalaisen yliopisto-opetuksen myöhemmälle kehitykselle on ollut 1970-luvulla toteutetun tutkinnonuudistuksen yhteydessä käyty keskustelu ja tehdyt uudistukset (Lampinen 2003). Ajatus opetussuunnitelmasta ja opintojen mitoittamisesta alkoi tuolloin kehittyä ja opetusmenetelmiä sekä oppimisen arviointia alettiin pohtia uudella tavalla. Myös yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen organisoimista ryhdyttiin vakavasti suunnittelemaan.

Suomalaista talouselämää 1990-luvun alussa vuosia vaivannut laskusuhdanne ja valtion ohjausjärjestelmien muutos johti huomion kohdistumiseen opetusjärjestelyihin ja opetuksen tuloksellisuuteen yliopistojen kehittämisessä. Huomion kiinnittäminen toiminnan tulosvastuullisuuteen vaikutti suomalaiseen yliopistomaailmaan merkittävästi. Resurssien jatkuva niukentuminen pakotti kontaktiopetus-tuntien vähentämiseen ja sitä kautta tuki opettajan roolin uudelleen määrittelyä. Korkeakoulujen arviointineuvoston perustaminen vuonna 1996 ja opetuksen laadunvarmistuksen kehittäminen alkoivat omalta osaltaan luoda painetta opetuksen käytänteiden yhdenmukaistamiseen (Lampinen 2003, 31–32). Esimerkiksi opiskelijapalautteen keräämisestä tuli vähitellen yleinen menettelytapa kaikissa korkeakouluissa. Euroopan alueella Bolognan prosessi on viimeisin yliopistopedagogiseen kehitykseen merkittävästi vaikuttanut tekijä. Sen vaikutus näkyy Suomen yliopistoissa ennen kaikkea siirtymisenä kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen ja oppimistuloksia painottavaan opetussuunnitteluun. (Mattila ym. 2002.)

Valtioneuvoston laatimissa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa opetustehtävän kehittämisen ja koulutuksen laadun parantamisen kysymykset ovat olleet keskeisellä sijalla koko 1990-luvun ajan. Suunnitelmassa vuosille 1991–1996 korostettiin erityisesti opetuksen pedagogisen tason korottamista, opetuksen hyvän tason palkitsemista ja opetussuunnitelmien turhan kuormituksen karsimista. Valmistuminen määräajassa, läpäisyprosentit ja tutkintorakenteen kehittäminen tulivat painokkaasti mukaan vuosikymmenen puolivälissä. Suunnitelma vuosille 2003–2008 painottaa kaksiporaisen tutkintorakenteen viitekehyksessä opiskeluprosessin laadun ja tehokkuuden kehittämistä. Suunnitelmakaudella 2007–2012 korostui yliopistojen hallinnollisen ja taloudellisen autonomian kehittäminen. Kaudella 2011–2016 pääpaino on jälleen koulutusprosessin laadun ja tuloksellisuuden parantamisessa, johon pyritään vuonna 2013 voimaan tulleen tiukan tulospohjaisen rahoitusmallin avulla.

Kaikissa kehittämissuunnitelmissa on pidetty tiukasti ja johdonmukaisesti kiinni ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen erilaisista tehtävistä ja asemasta korkeakoulutuksen kentällä. Tämä duaalimalli on heijastunut myös pedagogiseen kehittämiseen, ehkä yllättävälläkin tavalla. Opetushenkilöstön pedagogisen pätevyyden ero korkeakoulumuodoissa on säilynyt ennallaan. Yliopisto-opettajilta ei edelleenkaan asetustasolla vaadita opettajan pätevyyden antavien 60 opintopisteen laajuisten pedagogisten opintojen suorittamista. Toisaalta on syntynyt myös käsite *yliopistopedagogiikka* eroksi vanhaan *korkeakoulupedagogiikkaan*. Ammattikorkeakouluissa on puolestaan alettu käyttää käsitettä *ammattikorkeakoulupedagogiikka*, jota perustellaan opetuksen tiiviillä työelämäkytkennällä. Sisällöllisesti näiden käsitteiden välille on vaikea perustella mitään kovin merkittävää eroa, mutta retorisesti tämä erottelu kertoo identiteettien määrittelemisestä ja identiteetin puolustamisesta.

Yliopistolain muutokset ovat kehittämissuunnitelmien hengen mukaisesti 1990-luvulta saakka luoneet säädösympäristöä, jossa yliopistojen oma vastuunotto koulutustehtävän tuloksellisesta hoitamisesta on tehty yhä havainnollisemmaksi. Yliopistolain muutos

vuonna 1997 loi uutta pohjaa yliopistojen strategiselle kehittämiselle, koska yliopistoille annettiin aiempaa enemmän vapautta oman toimintansa suuntaamiseen. Samassa yhteydessä oman toiminnan arviointi tehtiin pakolliseksi osaksi yliopistojen arkea. Vuonna 2010 voimaan astunut laki antoi yliopistoille täyden taloudellisen ja hallinnollisen autonomian, mutta teki mahdolliseksi myös täydellisen epäonnistumisen. Yliopisto, joka ei saavuta tutkintotavoitteitaan tai ei menesty muissakaan opintojen edistymiseen liitetyissä tulostuloksissa tulee vähitellen menettämään valtiolta saamaansa rahoitusta. Jos heikentyvästä tuloksesta käynnistyy negatiivinen kierre, seurauksena voi olla jopa selvitystilaan joutuminen ja toiminnan lakkaaminen. Ministeriö ei enää automaattisesti pelasta rahoitusvajeista yliopistoa, sen voi tosin tehdä jokin ulkopuolinen rahoittaja. Yliopistot voivat selvittää vaikeiden aikojen yli myös onnistuneen varainhankinnan ja sijoitustuottojen avulla.

Lainsäädäntö on kova keino vaikuttaa koulutuksen kehittämiseen. Se ei kuitenkaan ole ollut ainoa ohjausväline. Opetusministeriön kanssa käytyjen tulosneuvottelujen yhteydessä opetuksen laatuun ja pedagogiseen kehittämiseen on kiinnitetty paljon huomiota. Tulosneuvottelukäytäntö on rohkaissut yliopistojen johtoa opetustehtävän kehittämisessä ja se on edistänyt yliopistojen toimintavalmiutta opetuksen tuen organisoinnissa. Myös yliopistojen korkein johto on omalta osaltaan tukenut valtakunnallista kehityssuuntaa. Tästä on osoituksena esimerkiksi rehtorien neuvoston vuonna 1999 perustama laatuhanke. Hankkeen tavoitteena oli juurruttaa korkeaan laatuun tähtäävä toiminta yliopistojen strategioiden keskeiseksi tavoitteeksi. Huomiota saivat myös opetuksen ja oppimisen kysymykset. (Sohlo 2000.)

Kaikkinensa 1990-lukua voi pitää pedagogisen kehittämisen ja muutoksen nopeana harppausvaiheena yliopistoissa. Vuosikymmenen alkuvuosina yliopistoissa vielä vedettiin henkeä ja tehtiin selvityksiä sekä kartoituksia opetuksen kehittämisen tilanteesta (esim. Serow 1992; Nupponen 1993; Hämäläinen 1994; myös Kemppainen 2003).

Vuosikymmenen jälkipuoliskolla tapahtui enemmän kuin edeltäneinä vuosikymmeninä yhteensä. Tällöin Suomen yliopistot:

- aloittivat opiskelijoiden tuutoroinnin ja tehostetun ohjauksen ja kehittivät opetusmenetelmiä ja opetuksen arviointimenetelmiä
- nostivat opetuksen arvostusta opetuksen meritointijärjestelmien ja opetusportfolioiden avulla
- verkostoituivat opetuksen kehittämisen yhteistyön lisäämiseksi
- alkoivat laajasti arvioida opetusta ja pystyttivät palautejärjestelmiä
- aloittivat aiempaa systemaattisemman yliopistopedagogisen koulutuksen järjestämisen opetushenkilökunnalle
- perustivat opetuksen ja oppimisen tukipalveluorganisaatioita

Tälle 1990-luvun jälkipuoliskolla voimistuneelle uudistamiselle oli tyypillistä eteneminen opetusministeriön rahoittamien valtakunnallisten opetuksen kehittämisen hankkeiden avulla. Aloitteen tekijöinä olivat yksittäiset opettajat tai opintohallinnon työntekijät, jotka tapasivat toisiaan ja verkostoituivat. Yhdessä laaditut hankesuunnitelmat hyväksyttiin yliopistojen käymien tulosneuvotteluiden yhteydessä opetusministeriössä.

Uudenlaisten toimintatapojen kokeileminen ja käyttöön ottaminen ei siten ole ollut niinkään kokonaisvaltaiseen strategiaan perustuvaa kuin ruohonjuuritason aktivistien käynnistämää. Selkeitä opetuksen kehittämisen strategioita yliopistot alkoivat laatia vuosikymmenen puolivälin jälkeen. Joissakin yliopistoissa opetuksen kehittämisohjelmia oli laadittu jo huomattavasti aiemmin. Niitä ei kuitenkaan ole nimetty strategioiksi. Ensimmäinen julkaistu opetuksen kehittämisen toimenpideohjelma lienee tehty Helsingin yliopistossa 1990-luvun alussa.

Suomen yliopistojen pedagogisen kehittymisen tarina on hyvin yhteensopiva akateemista organisaatiota koskevien tutkimustulosten kanssa. Yliopiston akateemisessa toimintakulttuurissa ylhäältä alaspäin tapahtuva strateginen kehittäminen ei ole tuottanut yhtä hyviä tuloksia kuin alhaalta ylöspäin tehty (vrt. Kezar 2001). Molempia etenemissuuntia luonnollisesti tarvitaan, ja on mahdollista ajatella niin, että kentältä liikkeelle lähtenyt projektipainotteinen kehitys on ollut suomalaisen yliopiston vahvuus yhdistyessään saumattomasti kansallisen korkeakoulupolitiikan linjauksiin. Strategioiden ja toimitasuunnitelmien tekeminen on virallistanut pedagogisen kehittämisen prosessia, mutta keskeisempää on kuitenkin ollut yksilötoimijoiden uutteruus yliopistojen ainelaitoksilla ja tukipalveluyksiköissä.

Tästä syystä kehitysprosessia seuraavassa tarkastellaan ja myös arvioidaan pääasiassa avainhankkeiden kautta vapaana kerrontana. Haluan antaa yleispiirteisen mutta oikean suuntaisen kuvan siitä, miten opiskelijan oppimista edistäviä uudistuksia on 2010-luvun alkupuolelle saakka yritetty juurruttaa suomalaiseen akateemiseen opetuskäytäntöön.

Tuutorointi ja opintojen ohjaus

Vuonna 1991 Opetusministeriön tuella aloitettua kolmivuotista tuutoroinnin kehittämisprojektia voi hyvällä syyllä pitää yliopisto-opintojen ohjauksen laadun ja kattavuuden kehittämisen lähtölaukauksena suomalaisessa yliopistomaailmassa. Hankkeen tarkoituksena oli lähinnä englantilaisen mallin mukaisen omaopettajatoiminnan käynnistäminen yliopistoissa. Pilottikokeiluun lähti mukaan kolme yliopistoa, Helsingin yliopisto, Teknillinen korkeakoulu sekä Oulun yliopisto. Projektin aikana tuutoroinnin käsitteistö alkoi juurtua suomalaiseen opetussanastoon. Hankkeeseen liittyneen koulutuksen ja informoinnin seurauksena myös vuorovaikutteinen opetus edistyi kaikissa yliopistoissa. (Vanhala 1998.) Tämän hankkeen jälkeen oma-

opettajatoimintaa on eri muodoissa ja vaihtelevin tavoin nimettynä kokeiltu ja edelleen kehitetty koko korkeakoulusektorilla.

Vuosikymmenen loppupuolella käynnistyi uusi tuutorointiin keskittynyt valtakunnallinen projekti (Tuella ja taidolla -hanke) Kuopion, Oulun ja Helsingin yliopistojen johtamana (Erikson & Mikkonen 2003; Haapaniemi ym. 2004; Palovaara ym. 2003; Olkkonen & Maikkola, 2004; Olkkonen & Vanhala 2001; Voutilainen & Haapaniemi 2001). Hankkeen painopisteenä oli valmistumisen vauhdittaminen sekä ohjausta että opinto-ohjelmia kehittämällä. Taustalla oli ministeriön asettaman opintojen etenemistä selvittävän työryhmän mietintö (Lehikoinen 1998). Tuella ja taidolla -hankkeessa pilotoitiin ohjauksen uusia työkaluja, joita jatkossa otettiin laajamittaiseen käyttöön kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen siirryttäessä. Esimerkiksi henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) kehitettiin yliopisto-opiskelijan opintopolun ohjauksen keskeiseksi apuvälineeksi (Ansela ym. 2005).

Opiskelijoiden ohjaukseen panostamista edesauttoi myös yliopistojen työllistymispalveluiden toiminta (Jussi-Pekka 2000). Akateemiset rekrytointipalvelut perustettiin opetusministeriön rahoituksella kaikkiin yliopistoihin vuodesta 1994 alkaen. Työllistymispalveluiden toiminta keskittyi ensin opintojen valmistumisvaiheen ja valmistumisen jälkeisen työnsaannin sekä urakehityksen tukemiseen, mutta hyvin pian tukitoimet laajentuivat kattamaan koko opintopolun. Työllistymispalveluiden kautta myös opintojen työelämänäkökulma on tullut yliopistoille läheisemmäksi.

Opinnäytetöiden ohjaukseen ja valmistumisen vauhdittamiseen liittyvät kehittämishankkeet tulivat 2000-luvulle siirryttäessä yhä keskeisemmiksi (Ylijoki & Ahrio 1995; Sorvali & Huhtala 1999; Koutaniemi 2003). Opinnäytteiden ohjauksen kehittämiseen valtakunnallisella tasolla vaikutti eniten Chydenius-instituutissa ministeriön erillisrahoituksella toteutettu graduhautomo- toiminta, jossa keskitetysti ohjattiin eri yliopistojen opiskelijoiden pro gradu- tutkielmia. Graduhautomohankkeessa toteutettu koulutus, tuotettu kirjallisuus

ja opinnäyteohjauksen tukimateriaali on merkittävästi auttanut ohjauksen sisällön ja ohjaajien valmiuksien kehittämistä suomalaisissa yliopistoissa. (Hakala 1995; 1996; 1999; 2008.)

Opetustyön arvostus ja opetuksen laadun arviointi

Opetuksen laadunarviointijärjestelmiä ryhdyttiin perustamaan yliopistoihin 1990-luvun puolivälissä. Samanaikaisesti aloitettiin myös opetusansioita virkavalinnoissa painottavien opetuksen meritointijärjestelmien laatiminen. Kehityskulku alkoi vuonna 1992 kun Jyväskylän ja Oulun yliopistot pilotoivat yliopiston toiminnan kokonaisarviointia. Arvioinnit olivat opetuksen kehittämisen kannalta hyödyllisiä, ja esimerkiksi Oulun yliopistossa tämä arviointikokeilu muodosti lähtökohdan opetuksen arviointikulttuurin synnylle. Oulun yliopistoon rakennettiin vuonna 1994 opetuksen jatkuvan laadunarvioinnin järjestelmä ja opetusportfolioiden käyttöön perustuva opetuksen meritointijärjestelmä. Näiden toimenpiteiden vaikutukset ulottuivat tiiviin yhteistyön ansiosta verraten nopeasti myös muihin yliopistoihin. Opetuksen meritointijärjestelmien käyttöön ottamista edistettiin opetusministeriön myöntämän hankerahoituksen turvin Peda-forum -yhteistyönä vuodesta 1995 alkaen. Aiheesta laadittiin myös opasmateriaalia (Tenhula ym. 1996). Vuonna 1998 järjestettiin valtakunnallinen uutta koulutusteknologiaa käyttävä opetusportfolio-koulutus, jossa oli mukana 13 yliopistoa (Tenhula 1999).

Opetusansioden huomioon ottamista tehostavien käytäntöjen leviämistä yliopistolaitoksessa voidaan pitää hyvin merkittävänä muutoksena noina vuosina. Opetuksen meritointijärjestelmät rakentuivat joko yliopiston hallituksen tai konsistorin erikseen laatimalle päätökselle, jossa sitouduttiin ottamaan hyvin hoidettu opetustyö huomioon virkavalinnoissa ja opettajan urakehityksen vauhdittajana. Opetusansioden dokumentoinnissa käytettiin apuna opetusportfoliota. Portfolion rooli avartui nopeasti, ja siitä tuli itsearviointiin

pohjautuva perustyökalu sekä yliopistopedagogisessa koulutuksessa että opettajan itseohjautuvassa opetusosaamisen kehittämisessä.

2000-luvun loppupuolelle tultaessa keskustelu opetusansioden merkityksestä suuntautui palkkauksen ja pedagogisen koulutuksen pakollisuuden alueille. Yliopistojen uudessa palkkausjärjestelmässä annettiin merkittävä mahdollisuus hyvin hoidetun opetustyön palkitsemiselle myös rahallisesti. Yliopisto-opettajan työnkuva ja siihen liittyvä kysymys opetustehtävän arvostamisesta muuttui asetelmallisesti vuonna 2010 voimaan tulleen yliopistolainsäädännön myötä, ja eri yliopistot kirjasivat eri tavoin opetusansioihin liittyviä sääntöjä tai suosituksia yliopistokohtaisiin johtosääntöihin. Samalla yhtenäinen näkemys opetusansioden huomioon ottamisesta antoi tilaa yliopistojen väliselle profiloitumiselle tässä asiassa.

Opetuksen laadunarvioinnissa kehitystä vauhditti Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) perustaminen vuonna 1996. Ensimmäisinä vuosina KKA auttoi yliopistoja organisoimaan kokonaisarviointeja, koulutusalaakohtaisia arviointeja sekä opetuksen laadun itsearviointia. Vuosikymmenen loppupuolella painopiste siirtyi yhä enemmän opetuksen jatkuvan laadunarvioinnin hankkeiden tukemiseen ja yliopistojen arviointitietämyksen lisäämiseen. (Liuhanen 1997; Hämäläinen & Moitus 1998.) Vuonna 1994 Opetusministeriö aloitti yliopisto-opetuksen valtakunnallisten laatuyksikköjen valinnan ja palkitsemisen. Arviointineuvosto sai tehtäväkseen tämän arviointimuodon uudelleen organisoimisen. (Moitus 2000; Parpala & Seppälä 2003.) Opetuksen laatuyksiköiden valinnasta muotoutui opetuksen kehittämistä selkeästi tukeva käytäntö (Gnubb-Manninen 2003). Useissa yliopistoissa siitä muodostui merkittävä ulkoinen yllyke opetuksen kehittämisen käynnistämiseen. Laatuyksikkövalintoihin liittyi kuitenkin myös arviointiongelmia kansallisesti pienellä toiminta-alueella. Osittain tästä syystä arviointineuvosto muutti valintaprosessin kansainväliseksi vuosille 2010–2012 suuntautuneessa laatuyksikkövalinnassa. Tässä toimintamallissa kansainvälinen riippumaton arviointiryhmä suorittaa arvioinnin ja laatuyksikköjen valinnan.

Kansainvälinen arviointiprosessi toimi odotusten mukaisesti, mutta koulutuksen laatuyksikköarviointeja ei ainakaan toistaiseksi enää jatkettu. Vuosina 1999–2012 kaikkiaan 87 suomalaisten yliopistojen laitosta tai tiedekuntaa on saanut laatuyksikköpalkinnon. (Raaheim & Karjalainen 2012.)

Osana yleistä eurooppalaista kehitystä opetusministeriö edellytti, että vuoden 2005 aikana Suomen yliopistot ottivat käyttöön toimintansa jatkuvan laadunarvioinnin järjestelmän, jolloin myös opetuksen itsearvioinnista tuli systemaattinen ja kattava käytäntö kaikissa yliopistoissa. Yliopistoille annettiin vapaus rakentaa laadunvarmistusjärjestelmä omista tavoitteistaan ja lähtökohdistaan nousevaksi. Yhtenäisen tason varmentamiseksi yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmät määrättiin auditoitavaksi vuoteen 2011 mennessä. (Jäppinen ym. 2004.) Yliopistokohtaisen laadunvarmistuksen rakentaminen on ollut tärkeä pedagogisen kehittämisen tekijä erityisesti opiskelijajapalautteen keruun ja hyödyntämisen vauhdittajana.

2000-luvun alkupuolella arviointineuvosto ryhtyi tukemaan parhaiden käytäntöjen etsimistä korostavan benchmarking-arvioinnin omaksumista yliopisto-opetuksen kehittämisvälineeksi. Useat yliopistot pilotoivat menetelmää opetuksen kehittämisessä ja opetuksen laadun arvioinnissa. (Hämäläinen & Kaartinen-Koutaniemi 2002.) Pedagogisen kehittämisen kannalta erityisen mielenkiintoiseksi ja hedelmälliseksi osoittautui kansainvälisten vertailevien arviointien tekeminen (Karjalainen, Kuortti & Niinikoski 2002). Kansainvälisten vaikutteiden tuomisessa suomalaiseen yliopisto-opetukseen oli suuri merkitys myös Matti Parjasen organisoimilla opetuksen arviointijärjestelmiin kohdistuneilla opintomatkoilla 1990-luvun lopulta aina 2000-luvun puoliväliin saakka. Opintomatkat suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä KKA:n kanssa. Näille intensiivisille koulutusluonteisille kierroksille Euroopan maihin, Pohjois-Amerikkaan, Japaniin ja Australiaan osallistuivat useat keskeiset pedagogiset kehittäjät niin yliopistoista kuin ammattikorkeakouluistakin.

Opetuksen kehittäjien verkostoituminen

Keväällä 1994 perustettiin kaikkien Suomen yliopistojen opetuksen kehittäjien yhteistyöverkosto, Peda-forum. Peda-forumia voi syystä pitää yliopistopedagogisen kehittämisen tärkeimpänä vauhdittajana maassamme aina 2000-luvun lopulle saakka. Verkosto on ollut eri tavoin edesauttamassa tai innoittajana jokseenkin kaikissa vuoden 1994 jälkeen käynnistyneissä opetuksen kehittämisen hankkeissa suomalaisissa yliopistoissa. Peda-forum perustettiin Joensuun, Oulun ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyönä opetusministeriön rahoituksella. Kaikki maamme yliopistot liittyivät siihen heti. Verkoston koordinoitivastuu oli sen jälkeen Oulun ja Jyväskylän yliopistoilla. Peda-forum julkaisee kaksi kertaa vuodessa ilmestyvää pedagogista aikakauslehteä, jossa vuodesta 2008 alkaen alettiin julkaista myös referee-arvioituja tieteellisiä artikkeleita. Vuoden 2012 alussa lehti vaihtoi nimensä Yliopistopedagogiikaksi ja siitä tuli verkkojulkaisu. Lehden lisäksi Peda-forum on julkaissut myös lukemistoteoksia (esim. Hakkarainen & Lestinen 1995; Nuutinen & Kumpulainen 1999).

Peda-forum onnistui rakentamaan toimivan keskustelu- ja viestintäyhteyden eri yliopistojen opetuksen asiantuntijoiden välille, ja se loi myös opetuksen kehittäjien yhteistapaamisten perinteen. Verkosto yhdisti kaikki yliopistot yhteistyöhön opetuksen kehittämisessä tavalla, jossa keskinäinen kilpailu ja ennakkoasenteet tietoisesti pyrittiin minimoimaan. Peda-forum toi tiedeyhteisöllisen vuorovaikutuksen idean opetuksen alueelle ja synnytti *opetuksen kehittäjien tiedeyhteisön*. (Karjalainen ym. 2004.)

Merkittävä määrä tietoa, kokemusta, materiaalia ja innovaatioita on välittynyt verkoston jäsenten kesken. Peda-forumissa on järjestetty opetusosaamista ja opetuksen kehittämisosaamista edistäviä koulutuksia sekä aina vuosittain yliopisto-opetuksen kehittämistä käsittelevä valtakunnallinen kongressi. Vuosille 2007–2009 Peda-forum sai toimintansa arviointiin ja verkoston edelleen kehittämiseen rahoitusta opetusministeriöltä. Tällöin keskityttiin erityisesti opetuksen kehittäjien profession etsimiseen, opintopsykologitoiminnan tukemiseen,

Peda-forumin tiedotustoiminnan kehittämiseen ja opetuksen kehittämisyksiköiden roolin vahvistamiseen. Erittäin paljon painoa sai myös opetuksen kehittämisen vaikuttavuuden pohtiminen.

Vuoden 2010 yliopistolain uudistuksen yhteydessä Peda-forumin asema kohtasi kyseenalaistavia arvioita. Yliopistojen huomio kiinnittyi taloudellisen autonomian tuomaan tulosvastuullisuuteen ja ilman Oulun yliopiston sitoutumista verkoston koordinoinnin jatkamiseen Peda-forumissa rakennettu yhteistyön kulttuuri olisi todennäköisesti nopeasti vaarantunut. Peda-forumin 20-vuotisesta taipaleesta kertovassa artikkelissa kuvataan hyvin, kuinka yliopistojen yhteistyö on 2010-luvun alkupuoliskolla yhä enemmän jäänyt yliopistojen sisäisten uudistusten ja tuloksellisuuteen perustuvan rahoitusmallin varjoon (Lappalainen ym. 2014). Tuloksellisuuteen pohjautuvassa rahoitusmallissa yhteisten hankkeiden tulevaisuus riippuu yhä enemmän niiden tuomasta välittömästä hyödystä tai kilpailuedusta.

Uudet opetus- ja tenttimenetelmät

Peda-forumia edelsi vuosina 1992–1993 korkeakoulupedagogiikan perusmateriaaliprojekti. Projektin perustivat Joensuun ja Oulun yliopistot opetusministeriön tuella. Projekti keskittyi opetusmenetelmien ja opetuksen arviointimenetelmien uudistamiseen Suomen yliopistoissa. Tätä tarkoitusta varten laadittiin yliopisto-opettajille suunnatut tenttien, luentojen ja itsenäisen työskentelyn kehittämistä käsittelevät opetusoppaat, joita opettajat ovat käyttäneet itseopiskelumateriaalina kaikissa yliopistoissa. Oppaita on myös käytetty pedagogisen koulutuksen oppikirjoina ympäri maan. (Karjalainen & Kemppainen 1994; Kuittinen 1994; Kekäle 1994.) Projekti tuotti myös opiskelijoille suunnatun ”Matkaoppaan tiedeyhteisöön”, jonka viestinä on opiskelijan opiskelukulttuurin kehittäminen vastuulliseen ja aikuismaiseen suuntaan (Karjalainen & Kumpula 1994). Yliopisto-opetuksen menetelmiä koskevia kokeiluja, tutkimusta ja raportointia on sittemmin tehty yhä runsaammin kaikissa yliopistoissa. Yliopistoissa on myös

julkaistu korkeatasoisia opettajien ja opetuksen kehittäjien tueksi suunnattuja oppaita, selvityksiä ja filosofistakin kirjallisuutta (esim. Ahonen & Yanar 2002; Järvinen ym. 1994; Aaltola & Suortamo 1995; Lehtinen 1995; Karjalainen 2002; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003; Kallio 2000; Ursin & Välimaa 2006; Kivimäki Ym. 2006; Jakku-Sihvonen 2005; Peurasaari 2007; Rahkonen ym. 2009).

Julkaistun materiaalin pohjalta voi päätellä, että suomalaisen yliopiston opettajalla on hyvät edellytykset suunnitella opetus- ja tenttimenetelmiä monipuolisiksi ja oppimista edesauttaviksi. Olettavaa on, että opettajakeskeisestä luentopainotteisesta työtavasta on yhä useammin siirrytty kohden opiskelijakeskeistä keskustelevaa ja vuorovaikutteista opetuskäytäntöä (Markkanen 2002).

Opetuksen ja oppimisen kehittämisen tukipalvelut

1990-luvun alkuvuosina Suomen yliopistoissa ei ollut opetuksen kehittämisen tukipalveluja. Useissa yliopistoissa, kuten esimerkiksi Helsingissä, Oulussa, Tampereella, Jyväskylässä ja Turussa, oli kuitenkin alueelle osoitettu vastuuhenkilö osana opintohallintoa. Ensimmäiseksi pedagogisen tuen yksiköt perustettiin Helsingin ja Oulun yliopistoihin lukuvuoden 1994–1995 aikana. Tämän jälkeen kehitys eteni nopeasti ja 2000-luvun puoliväliin mennessä jokseenkin kaikki yliopistot olivat perustaneet opetuksen kehittämisen palveluita tarjoavan yksikön.

Opetuksen kehittämisen organisaatioiden nopeaan yleistymiseen vaikutti yliopistojen Peda-forum -yhteistyö. Joissakin yliopistoissa tukipalvelu nimettiin opetuksen tai opintojen kehittämyksiköksi tai opetuksen ja oppimisen tueksi, toisissa siitä tehtiin projektimuotoinen määräaikainen hanke. Opetuksen tukipalvelu saatettiin organisoida myös oppimiskeskuksen tai koulutusteknologisen tuen yhteyteen. Yksiköiden henkilökuntamäärä vaihteli yhden ja kahdenkymmenen viiden välillä. Yhteenlaskettuna opetuksen kehittämispalveluiden henkilöstömäärä oli enimmillään jokseenkin 150 opetuksen kehittäjän tasolla. Perustehtäväksi muotoutui korkeakoulupedagogisen koulu-

tuksen järjestäminen yliopisto-opettajille, opiskelijan työskentelyn ja opinto-ohjauksen kehittäminen, koulutusteknologinen tuki sekä monimuotoisten kehittämishankkeiden organisointi ja edistäminen yliopistoissa. Opetuksen arvioinnin kehittäminen kuului useimmissa tapauksissa opetuksen kehittämissyksikön perustehtäviin. Opetuksen kehittämisen organisoinnin myötä yliopistomaailmaan tuli myös uusi virkanimike: Opetuksen kehittämispäällikkö. (Mönkkönen 2008.)

Opetuksen tuen organisointi muuttui merkittävällä tavalla 2010-luvulle tultaessa. Tällöin opetuksen kehittämisen tukipalvelu arvioitiin uudelleen kaikissa yliopistoissa ja monissa tapauksissa se joko lakkautettiin tai organisoitiin hallinnollisesti tavalla, jossa sen operatiivinen asema ei enää ole selkeästi opettajien ja opiskelijoiden pedagogiseen avustamiseen suuntautunut. Näin tehtiin myös Oulun yliopistossa, jossa opetuksen kehittämissyksikkö hajotettiin ja vastuu yliopistopedagogisen koulutuksen järjestämisestä siirrettiin Kasvatus-tieteiden tiedekuntaan perustetulle yliopistopedagogiikan tutkimus- ja koulutustiimille.

Opiskelijoiden oppimisen tukitoimien järjestäminen on vähitellen noussut keskeiseen asemaan osana yliopistopedagogiikkaa. Huomiota kiinnitetään opiskelijan opiskelutaitoihin, jaksamiseen ja hyvinvointiin. Tällä alueella merkittävänä innoittajana voidaan pitää vuosina 1999–2004 toteutettua Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön, Suomen ylioppilaskuntien liiton ja Opiskelijoiden liikuntaliiton perustamaa opiskelijan hyvinvointihanketta (Kehrä-hanke). Kehrä tuki opiskelijan jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyviä kehittämistoimia yliopistoissa sekä informaation että kokeilutoiminnan avulla. Kehrässä edistettiin opiskelijoiden hyvinvointia parantavia työskentelytapoja ja rakennettiin perusta esimerkiksi opintopsykologitoiminnalle, joka 2010-luvulle tultaessa on vakiinnuttanut asemaansa sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa.

Opetushenkilökunnan pedagoginen koulutus

Opetusministeriö asetti jo vuonna 1978 toimikunnan, joka laati suosituksen korkeakouluopettajien pedagogisen koulutuksen järjestämiseksi. Toimikunta kartoitti silloisen tilanteen Suomen yliopistoissa. Mietinnön mukaan säännöllistä yliopistopedagogista koulutusta järjestettiin Helsingin yliopistossa jo vuodesta 1966 alkaen ja Oulun yliopistossa vuodesta 1971 lähtien. Teknillisessä korkeakoulussa suunnitelmallinen opettajien kurssitus aloitettiin vuonna 1972. Myös useimmissa muissa yliopistoissa oli järjestetty korkeakoulupedagogista koulutusta opettajille, joskin satunnaisemmin. Työryhmä katsoi korkeakoulupedagogisen koulutuksen perustellusti tarpeelliseksi ja teki yksityiskohtaisen ehdotuksen koulutuksen järjestämiseksi kaikissa yliopistoissa. Lisäksi toimikunta katsoi, että yliopistojen hallintoasetuksiin tulisi liittää opetustaitoa koskevat vaatimukset. Korkeakouluopettajan pedagoginen kehittämistyö ja siihen liittyvä tutkimus myös haluttiin otettavaksi huomioon virantäyttöprosessissa. (Järvinen 1979.)

Työryhmän suositusten vaikuttavuutta ei ole arvioitu, mutta on ilmeistä että mietintö on aikanaan luonut suotuisaa ilmapiiriä opetusosaamisen kehittämistä kohtaan useissa yliopistoissa. Mietinnön ajatukset alkoivat kuitenkin toteutua vasta 2000-luvun alkupuoliskolla, kun kaikki yliopistot ryhtyivät järjestämään toiminnallista, opettajan työtä läheisesti palvelevaa ja osin myös tutkintoihin liittyvää yliopistopedagogista koulutusta opetushenkilökunnalle.

Yliopiston lehtorien liiton hallitus hyväksyi kokouksessaan 16.10.1998 yliopistopedagogisen tavoiteohjelman (Hirvonen 1998). Liiton kannanotto vei yliopistopedagogisen koulutuksen järjestämistä eteenpäin ja vahvisti opetuksen kehittäjien vaatimuksia koulutuksen paremmaksi resursoimiseksi. Ohjelman mukaan kaikilla yliopiston opetusvirkaan toistaiseksi nimitettävillä henkilöillä tulisi olla kelpoisuusvaatimuksena 15 opintoviikon laajuinen yliopistopedagoginen koulutus. Tavoitteeksi asetettiin myös, että sovitun suuruisen yliopistopedagogisen koulutuksen suorittamisesta maksettaisiin pätevyyslisä. Tavoite ei ole vielä 2010-luvun kuluessa täysin toteutunut, mutta

pedagogisesta koulutuksesta on tullut henkilöstön kehittämisen perustoimintaa kaikissa yliopistoissa.

2000-luvun lopulla opetuksen kehittäjät ryhtyivät yhä pontevammin vaatimaan yliopistopedagogisen koulutuksen pakollisuutta yliopisto-opettajille ammattikorkeakoulujen käytännön mukaisesti 60 opintopisteen laajuisena. Tätä kehitystä pyrittiin edistämään erityisesti Peda-forum -yhteistyönä. Yksimielisyyttä asiasta ei kuitenkaan saavutettu edes opetuksen kehittäjien keskuudessa ja uuden yliopistolain myötä yliopistot saivat vapauden yliopistokohtaisesti päättää pedagogisten opintojen pakollisuudesta ja laajuudesta. Mitään hallinnollisia esteitä opetuksen pätevyysvaatimusten asettamiselle ei enää ole. Yliopiston johdon tahtotila ratkaisee sen, millaista pedagogista osaamista opetushenkilökunnalta edellytetään. Monissa yliopistoissa on tällä hetkellä jo 60 opintopisteen laajuinen opettajille suunnattu pedagoginen koulutustarjonta ja useimmissa on mahdollista opiskella vähintään 25 opintopisteen laajuiset yliopistopedagogiset opinnot. Koulutus on opettajan työhön kytkeytyvää ja luonteeltaan toiminnallista sekä valmentavaa. Koulutukseen hakeudutaan edelleenkin vapaaehtoisesti. (Murtonen & Ponsiluoma 2014.)

Koulutusteknologinen kehittäminen

Koulutusteknologista kehitystä vauhdittamaan perustettiin virtuaaliyliopiston tuella ja Peda-forumin innoittamana IT-Peda -verkosto vuonna 1999. Verkoston tehtävänä oli edistää tieto- ja viestintäteknologian hyväksikäyttöä opetuksessa ja tutkimuksessa. Vuonna 2001 käynnistyi Oulun, Helsingin, Jyväskylän ja Turun yliopistojen sekä Teknillisen korkeakoulun ideoimana ja opetusministeriön rahoittamana kaikkia yliopistoja koskeva tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön edistämisen projekti (TieVie-hanke). TieVie -hankkeessa toteutettiin pitkäkestoista käytännön opetustytöhön integroituvaa tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön koulutusta. Koulutusta järjestettiin myös kouluttajakoulutuksena. Projekti päättyi vuonna 2007, johon men-

nessä koulutukseen oli osallistunut yli tuhat yliopisto-opettajaa, joista jokainen oli toteuttanut koulutukseen liittyen kehittämiskokeilun omassa yksikössään. On luovallista olettaa, että ainakin osa opettajien toteuttamista interventioista on saanut aikaan pysyviä vaikutuksia koulutusorganisaatioissa. (Tenhula 2007.)

Kaikki yliopistot ovat järjestäneet tukipalvelua opettajilleen koulutusteknologian opetuskäytössä. Joissakin yliopistoissa tätä työtä varten on perustettu opetusteknologiakeskus. Useissa yliopistoissa opetusteknologinen tuki on yhdistetty muun pedagogisen tukipalveluorganisaation yhteyteen. Mainittujen toimenpiteiden yhteisvaikutuksen ansiosta yliopisto-opettajien valmius tietoteknologian käyttöön yliopisto-opetuksessa on kehittynyt voimakkaasti. Esimerkiksi nettipohjaisista oppimisympäristöistä ja verkon käytöstä opetuksen ja opiskelun tukena on tullut osa arkista käytäntöä kaikissa yliopistoissa.

Opetussuunnitelmatyö

1990-luvun puolivälissä yliopistoissa toteutettiin pienimuotoinen tutkinnon uudistus, jossa osalla koulutusaloista otettiin käyttöön alempi korkeakoulututkinto. Opetussuunnitelmien pedagogista kehittämistä ei tässä vaiheessa kuitenkaan tehty. Opetussuunnitelmatyöhön ryhdyttiin kiinnittämään huomiota vasta kaksiportaisen tutkintorakenteen (3+2 -tutkintomalli) suunnittelun yhteydessä. Tutkintorakenneuudistus toteutettiin syksyyn 2005 mennessä, ja se sisälsi 3+2 -mallin lisäksi sekä opintojen mitoituksen periaatteiden selkiyttämisen että opetussuunnitelmien sisällöllisen uudistamisen. Mitoituksessa siirryttiin ECTS -perustaiseen järjestelmään, jossa lukuvuosi on 1600 opiskelijan työtuntia ja 60 opintopistettä. (Mattila ym. 2002.) Uudistuksessa pidettiin erityisen tärkeänä huomion kiinnittämistä opiskelijan opiskelutyön määrään ja sen kuormittavuuteen. Hyviä oppimistuloksia ei saavuteta ja valmistuminen helposti viivästyy, jos opinnot ovat väärin mitoitettuja suhteessa opiskelijoiden työskentelyedellytyksiin (Karjalainen ym. 2007).

Uuden tutkintorakenteen käyttöön oton valmistelu alkoi vuoden 2003 aikana. Opetussuunnitelman kehittämiseen tarvittavia työkaluja oli valmisteltu pilottihankkeissa jo 1990-luvun lopulta lähtien. Näitä työkaluja olivat erityisesti oppisisältöjen ydinainesanalyysin menetelmät, oppimistavoitteiden muotoilun ohjeistukset sekä opintojen laskennallisen ja toteutuvan kuormituksen arvioinnin menetelmät. (Karjalainen ym. 2007; Karjalainen 2007.) Opetussuunnitelmatyön tukemista vauhdittamaan ministeriö käynnisti valtakunnallista tuki-palvelua, koulutusta ja konsultointia järjestävät projektit tulossopimuskausille 2004–2006 ja 2007–2009 (Valmiiksi Viidessä Vuodessa: W5W- ja W5W2 -projektit). Sisällöllistä yhteistyötä vauhdittamaan perustettiin lisäksi koulutusalaakohtaiset työryhmät, joiden tehtävänä oli yli yliopistorajojen pohtia opetussuunnitelmien sisältöjä ja parantaa tutkintojen yhdenmukaisuutta. W5W -hankkeita koordinoivat Oulun ja Kuopion yliopistot. Hankkeiden aikana yli 6000 opettajaa osallistui opetussuunnitelman kehittämistä käsitteleviin koulutuksiin. Osana toimintaa suuri määrä kehittämiskokeiluja toteutettiin yliopistojen laitoksilla ja tiedekunnissa. W5W -hankkeissa kehitettiin myös opiskelun ja oppimisen ohjauksen laatua koko korkeakoulusektorilla erityisen painon ollessa henkilökohtaisen opetussuunnitelman käytön edistämisessä. (Alaniska ym. 2007; Laitinen ym. 2009; Rahkonen ym. 2009).

Arviointia

1990-luvulla alkanut intensiivinen pedagoginen kehittäminen on merkinnyt suomalaisen yliopiston opetustyön ja opetustehtävän perinpohjaista uudelleenarviointia. Vaikka kritiikille varmasti on sijaa, lienee paikallaan olettaa että yliopistollisen opetustyön arvostus on noussut ja kiinnostus työn vaikutuksia kohtaan on kasvanut kaikissa yliopistoissa. Yliopisto-opettajien pedagoginen osaaminen on runsaiden kehittämishankkeiden ja rakenteellisten uudistusten myötä tullut

arvioivan tarkastelun kohteeksi, ja uudenlainen välittämisen kulttuuri on alkanut saada jalansijaa.

Muutoksen todellista syvyyttä ja merkitystä arvioitaessa on kuitenkin otettava huomioon yliopisto-organisaation erityisluonne. Yliopistolaitoksen toimintakulttuurissa piilevä varovaisuus, oppiainekulttuurien erilaisuus ja akateemisesta kriittisyydestä kumpuava muutosvastarinta ovat tekijöitä, joiden vaikutus näkyy kehityksessä aaltoliikkeenä. Kehitys on myös kontekstisidonnaista siten, että tietyt menettelytavat on omaksuttu toisistaan poikkeavilla tavoilla eri yliopistoissa tai samankin yliopiston eri yksiköissä. Eri koulutusalat ovat olleet myös hyvin erilaisissa opetuksen kehittämisen lähtöasemissa. Esimerkiksi taidealan koulutuksessa, kasvatustieteissä ja monilla humanistisilla aloilla tuutoroiva työskentely ja vuorovaikutteisuus ovat aina olleet tavanomaista käytäntöä, kun taas esimerkiksi luonnon-tieteiden ja tekniikan alueilla ne ovat useilla laitoksilla tulleet uusina menetelminä kokeiltaviksi.

Peruskysymys on, missä määrin pedagoginen kehittäminen on juurtunut osaksi arjen toimintakulttuuria ja missä määrin siitä vallitsee enemmänkin vain retorinen konsensus. Retorinen konsensus ilmenee yliopistojen opetuksen kehittämisen strategioiden hyvänä yhteensopivuutena valtioneuvoston ja opetus- ja kulttuuriministeriön linjausten kanssa. Tässä suhteessa suomalainen yliopisto on haasteellisen tehtävän edessä. Yliopistopedagogisen ymmärryksen aitous ja syvällisyys punnitaan tulosohjauksen puntarissa. Vuoden 2010 yliopistolakiin siirryttäessä ja siihen liittyviä valmisteluja tehdessään yliopistojen johto on kriittisesti arvioinut yliopistopedagogisten tukitoimien asemaa ja volyymia. Kenttä näyttää alkuvaiheessa jakautuneen kahtaalle tässä kysymyksessä. On yliopistoja, joissa opetuksen kehittämisen tuki on yhä edelleen selkeästi organisoitua ja jopa voimistuvaa. Eräissä yliopistoissa opetuksen kehittäminen on kohdannut taloudellisia rajoitteita, ja asenteet sitä kohtaan ovat muuttuneet varauksellisiksi. Tämä näkyy joissakin tapauksissa kehittämistyön hajautumisena ja vastuuhenkilöiden katoamisena. Yliopistojen nettisivuja tutkimalla

jokainen asiasta kiinnostunut voi halutessaan helposti tehdä ajankoh-
taisia ja mielenkiintoisia havaintoja opetuksen kehittämisen tilanteesta.

Suomen yliopistoissa toteutettu opetuksen kehittäminen on ollut
laatuun suuntautuvaa. Opettajia on autettu siten, että he osaisivat yhä
paremmin tukea opiskelijoiden oppimisprosessia ja tieteen oppimisen
syvällisyyttä. Määrällisen tuloksen kasvattaminen ja tulosindikaat-
toreissa edistymiseen suoraan linkittyvä kehittäminen ei ole ollut
keskeisin tavoite. Tämä on saattanut vaikuttaa sellaisen virheellisen
johtopäätöksen syntyyn, että opetuksen kehittäminen ei millään tavalla
näkyisi yliopistojen tuloksellisuuden kasvuna. Oma näkemykseni
on, että opetuksen kehittämisen tulee aina olla ensisijaisesti opetuk-
sen, opiskelun ja oppimisen laatua parantavaa. Tällä tavalla luodaan
kestävää perustusta tulokselliselle toimintakulttuurille. Tutkintoteh-
tailulla ei ole mitään tekemistä opetuksen kehittämisen kanssa. Tut-
kintotuotantoon voidaan jossakin tapauksessa välittömästi vaikuttaa
opintohallinnon keinoin esimerkiksi nopeuttamalla opintosuoritusten
kirjaamiskäytäntöjä ja yksinkertaistamalla valmistumisvaiheen byro-
kratiaa. Ilman opiskelijoiden ja opettajien innostavaa sekä vastuullista
yhteistoimintaa opiskelutilanteissa hallinnon mahdollisuudet valmis-
tumisen vauhdittamiseen loppuvat tosiasiallisesti lyhyeen.

Pedagoginen kehittäminen on suomalaisessa yliopistokentässä
kansainvälisesti arvioituna vasta alkuvaiheessaan. Yliopistojen toimin-
takulttuuri muuttuu hitaasti, ja yliopistojen kannalta kysymys on yhä
enemmän myös toimenpiteiden uskottavuudesta. Uskottavuus syntyy
jatkuvuudesta. Opetustyö on vaikeaa ja sen ongelmat vaihtelevat ajan,
opiskelijaryhmän ja muiden tilannetekijöiden sanelemina. Akateemis-
ten opetustilanteiden hyvä hallinta edellyttää opettajalta osaamisen
jatkovaa päivittämistä niin opetusmenetelmien kuin oppisisältöjenkin
osalta. Opetuksen kehittämisen tuki ei voi olla määräaikainen hanke,
jolle olisi mahdollista perustella jokin päätekohta. Opetuksen kehit-
tämisen tarve on luonteeltaan pysyvä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) (1995). Yliopisto-opetus. Porvoo: WSOY.
- Alaniska, H., Alha, K., Anselä, M. & Haapaniemi, T. (toim.) (2007). Akateeminen ops ja hops oppimisen laatutekijöinä. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 8.
- Anselä, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. (2005). Yliopisto-opiskelijan Hops - ohjaajan opas. Kuopio: Kuopion yliopisto, oppimiskeskus.
- Jäppinen, A., Lehtikoinen, A., Saarinen, A. & Sirén, H. (2003). Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 27.
- Erikson, I & Mikkonen, J. (2003). Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita.
- Gnubb-Manninen, G. (toim.) (2003) Laadun tekijät. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Haapaniemi, T., Voutilainen, U. & Tiainen, M. (2004). Tuutorointi opintojen edistäjänä. Kuopion yliopiston julkaisuja F 35.
- Hakala, J. (1996). Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Tampere: Gaudeamus.
- Hakala, J. (1999). Graduopas. Helsinki. Gaudeamus.
- Hakala, J. (2008). Uusi graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, J. (toim.) (1995) Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja.
- Hakkarainen, P. & Lestinen, L. (1995). Kokeilemalla laatua opettamiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hiltunen, K. (toim.) (2009) Centres of Excellence in Finnish University Education 2010–2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3.
- Hirvonen, T.(1998) Yliopiston lehtorit laativat yliopistopedagogisen tavoitteohjelman. Peda-forum-korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti 2,22.
- Hämäläinen, E. (1994). Kirjokannen taonnasta eli kuinka opetusta ja oppimista arvioidaan. Helsingin yliopisto. Opintoasiain julkaisuja 8.
- Hämäläinen, K. & Moitus, S. (1998). Laatua korkeakoulutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) (2005). Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jussi-Pekka, S. (2000). Akateemiset rekrytointipalvelut Suomessa. Oulu: Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.
- Jäppinen, A., Huttula, T., Aholainen, R., Arstila-Paasilinna, A., Lehtikoinen, A., Liuhanen, A-M., Melén-Paaso, M., Moitus, S. & Salminen, H. (2004). Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6.
- Järvinen, A. (toim.) 1979. Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. Komiteamietintö 24.

- Järvinen, A., Lehtovaara, M., Poikela, E. & Viskari, S. (1994) (toim.). Op-
pimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Korkeakoulupedagogiikan
opetusmoniste 1. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Kallio, E. (toim.) (2000). Itsensä näköinen yliopisto-opettaja. Jyväskylä:
Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karjalainen A. (toim.) (2007) Akateeminen Opetussuunnitelmatyö. Oulu:
Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.
- Karjalainen A., Alha K. & Jutila S. (2007). Anna aikaa ajatella. Suomalaisten
yliopisto-opintojen mitoitusjärjestelmä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A & Kemppainen, T. (1994) Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä.
Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. & Kumpula, H. (1994). Matkaopas tiedeyhteisöön. Oulu:
Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. (2009) Opetusopas Oulun yliopiston opettajalle. Oulu: Oulun
yliopisto.
- Karjalainen, A., Kuortti, K. & Niinikoski, S. (2002). Creative Benchmarking.
University of Oulu, Teaching Development Unit.
- Karjalainen, A., Kuittinen, M., Lappalainen, M., Lestinen, L., Maikkola, M.
& Malinen, L. (2004). Menneestä ponnistusta tulevaan: Peda-forum –
joka korkeakouluopettajan koulutusorganisaatio. Yliopistopedagoginen
tiedotuslehti 2, 7–13.
- Kekäle, J. (1994). Luento-opetuksen kehittäminen. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kemppainen, T. (2003). Tentti yliopistossa. Tenttimisen käytännöt ja opetta-
jien käsitykset tentistä neljässä tieteenalaryhmässä. Licensiaattitutkimus.
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the
21st century. ASHE-ERIC Higher Education Report.
- Kivimäki, S., Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) (2006). Tilanteen taju.
Vaajakoski: Gummerus.
- Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita
ja selvityksiä 2004:6.
- Koutaniemi, L. (2003). Empiriaan ja kvantitatiiviseen tietoon perustuvan
graduun opas. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuittinen, M. (1994). Mitä luennoinnin sijaan? Oulu: Oulun yliopisto.
- Laitinen, K., Pekonen, E. & Pirttimäki, S. (2009). Hopskäytäntöjen nyky-
tilanne – hopsohjaajien näkemyksiä tutkintouudistuksen tavoitteiden
toteutumisesta. Kuopion yliopisto, oppimiskeskus.
- Lappalainen, M., Ihonen, M., Karjalainen, A & Maikkola, M. (2014). Pe-
da-forumin 20 vuotta. Yhteistyöstä yliopistojen omiin ympyröihin.
Yliopistopedagogiikka 1, 3–6.
- Lehikoinen, A. (toim.) (1998) Opintojen etenemisen tehostaminen. Opetus-
ministeriön työryhmien muistioita 15.

- Lehtinen, K. (toim.) (1995). Uudistuva korkeakouluopetus. Yliopistonleh-
torien liiton kokoamia opetuskokeiluhankkeita 1994–95. Helsinki:
Finn Lectura.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) (2003) Yliopisto- ja korkeakouluo-
pettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Liuhanen, A-M. (1997). Yliopistot arvioivat toimintaansa. Korkeakoulujen
arviointineuvoston julkaisuja 2.
- Markkanen, P. (2002). Opetuksen tuhat taikatemppua-onko opetusmene-
telmällä väliä? Selvitys opetusmenetelmistä Oulun yliopistossa. Oulu:
Oulun yliopisto, Uutta opetuksessa 16.
- Mattila, M., Hörkkö, S-L., Lehikoinen, A., Vuorinen, B.& Wallius, J. 2002.
Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusmi-
nisteriön työryhmien muistioita 39.
- Moitus, S. (toim.) (2000) Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2001–2003.
Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Moitus, S.(toim.) (1998). Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt. Korkeakoulujen
arviointineuvoston julkaisuja 5.
- Murtonen, M & Ponsiluoma, H.(2014). Yliopistojemme tarjoamien yliopis-
topedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. Yliopistopedagogiikka
1, 7–9.
- Mönkkönen, J.(2008) Opetuksen kehittämisyksiköiden toiminta benchmar-
king-vertailussa. Käsikirjoitus. Propeda-hanke. Oulu: Oulun yliopisto,
opetuksen kehittämisyksikkö.
- Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander,
J-P, Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila, J. (2010).
Tutkinnonuudistuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston
julkaisuja 17.
- Nupponen, T. (1993) (toim.) Selvitys korkeakoulupedagogisesta toiminnasta
Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutki-
muksia ja selvityksiä. 33.
- Nuutinen, A & Kumpula, H. 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä.
Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nuutinen, A. 1999. Peda-forum kyseli. 1998: Pedagoginen kehittäminen
etenemässä. Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti 1, 4–6.
- Olkkonen, T. & Maikkola, M. (2004). Tuella ja taidolla. Ohjauksella energiaa
opintopolulle. Oulu: Oulun yliopisto, opetuksen kehittämisyksikkö.
- Olkkonen, T. & Vanhala, M. (2001). Ossaakko nää ohojata? Oulu: Oulun
yliopisto, opetuksen kehittämisyksikkö.
- Palovaara, M. & kmp.(2003). Itsearviointilla parempiin ohjauskäytäntöihin.
Kuopion yliopiston julkaisuja F. 32
- Parpala, A. & Seppälä, H. (2003). (toim.). Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt
2004–2006. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5.

- Peurasaari, M. (toim.) (2007). Tuhat ja yksi tarinaa – TieVie -verkoston seitsemän vuotta. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 1. Helsinki: Multiprint.
- Raaheim, A. & Karjalainen, A. (2012). Centres of excellence in university education Finland 1999–2012. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 13.
- Rahkonen, A., Isola, M. & Wennström, M. (toim) (2009). W5W²-pilotoinnilla kohti oppimisen kumuloitumista. Oulu: Oulun yliopisto.
- Serow, K. (1992). Opetuksen kehittämishankkeita korkeakouluissa. Helsingin yliopisto. Opintoasiainjulkaisuja 3.
- Snellman, J.V. (2000). Kootut teokset, osa 2. Helsinki: Editat.
- Sohlo, S. (2000). Laatu polttopisteessä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1.
- Sorvali, I. & Huhtala, P. (1999). Iloinen graduntekijä. Oulu: Oulun yliopisto, pohjoismainen filologia.
- Tenhula, T. (toim.) (1999). Opetus sydämen asiana. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 2.
- Tenhula, T. (2007). Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta. Helsinki: Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 2.
- Tenhula, T., Kuure, L., Koponen, L. & Karjalainen, A. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. Oulu: Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 5.
- Ursin, J., & Välimaa, J. (toim.) (2006). Korkeakoulutus teoriassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vanhala, M. (1998). Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 1.
- Voutilainen, U & Haapaniemi, T. (2001). Ohjaus-opiskelun voimavara. Kuopion yliopiston julkaisuja F17.
- Yanar, A. & Ahonen, A-M. (toim.) (2002). Yopas yotakin! Opettajien oivalluksia opetuksesta. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1.
- Ylijoki, O-H. & Ahrio, L. (1995). Gradu lähikuvassa. Tampere: Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 12.

VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖT JA NIIHIN LIITTYVÄT PEDAGOGISET HAASTEET AIKUIS- JA KORKEAKOULUTUKSEN KENTILLÄ

Vesa Korhonen

Johdanto

Oppimisympäristöistä on runsaasti keskusteltu ja kirjoitettu viimeisen viidentoista-kahdenkymmenen vuoden aikana ja oppimisympäristöjen muuttuminen ja laajentuminen tietoverkkojen virtuaalifoorumeille on tuottanut myös paljon tutkimusta alalta viime vuosina. Verkko-oppimisympäristöihin liittyvä tutkimus on tällä hetkellä yksi vilkkaimmista tutkimusalueista aikuis- ja korkeakoulutuksen pedagogisiin kysymyksiin liittyvistä alueista, sillä alalta on tehty viime vuosina muun muassa monia väitöstutkimuksia eri yliopistoissa Suomessa (esim. Korhonen 2003; Pulkkinen 2004; Salavuo 2005; Susimetsä 2006; Nummenmaa 2007; Jäminki 2008; Koponen 2008; Ryymän 2008; Mäkelä 2010; Kärnä 2011; Vuopala 2013). Uusia käsitteitä tulvii jatkuvasti ja vanhat käsitteet saavat uusia merkityksiä. Pelkästään oppimisympäristön käsitettä viljellään runsaasti ja monin merkityksin (ks. Korhonen 2003; Manninen ym. 2007; Poikela 2009). Osasyynä on tietoverkkojen ja teknologian hyvin nopea kehittyminen, mikä tuottaa uusia tiedon ja osaamisen tarpeita kiihtyvällä tahdilla. Verkko-oppimisympäristöistä käydään vilkkaasti myös pedagogista keskustelua, johon liittyy monia kasvatuksellisia, opetuksellisia ja oppijoiden aktivointiin liittyviä

kysymyksiä. Miten esimerkiksi uusilla tietoverkkojen sovellutuksilla, voidaan tukea ja ohjata oppijoita kohti mielekästä oppimista, miten luodaan verkkoon reflektiivisiä, vuorovaikutuksellisia tai yhteisöllisiä rakenteita oppimisen syventämiseksi ja millaiseksi opettajan rooli tällaisissa oppimisympäristöissä muodostuu?

Aikuis- ja korkeakoulutuksen oppimisympäristöjen muutoksen tarkastelu yhdessä on perusteltua, koska kummallakin toimintakentällä on nähtävissä samansuuntaisia kehitystrendejä. Osoituksena tästä ovat verkko-opetuksen laajeneminen, virtuaalisen verkkokurssitarjonnan lisääntyminen, erilaisten uusien teknologiaan tukeutuvien opetuksen ja oppimisen toteutusyhdistelmien etsiminen perinteisten opetusmuotojen rinnalle, sisällön- ja kurssienhallinnan kehittyvät tietojärjestelmät, oppilaitosten verkko- ja oppimisportaalit, opiskelija- ja opintohallinnon tietojärjestelmät, kehittyvät kirjasto- ja tiedonhaku-järjestelmät sekä erilaisten ohjaus- ja informaatiopalvelujen kasvava tarjonta tietoverkkovälitteisesti (ks. Weller 2007). Myös sosiaalisen median ohjelmistojen ottaminen opetuksen ja oppimisen välineeksi on yksi esimerkki tietoverkkojen ja teknologian kehitysmurroksen tuottamista haasteista (ks. Ihanainen ym. 2011; Pönkä ym. 2012). Yksi viimeaikaisista esimerkeistä maailmalla ovat niin kutsutut massiiviset avoimet verkkokurssit (MOOC), joiden tarkoituksena on tarjota rajoittamaton osallistuminen ja avoin pääsy verkon kautta kursseille, jotka usein ovat luonteeltaan korkeakoulutasoisia (ks. Massive open online course 2014). Avoimille verkkokursseille osallistumista ei ole rajattu, vaan periaatteessa niille voi osallistua kuka tahansa aiemmasta koulutustaustasta, kotimaasta tai asuinpaikasta riippumatta. Aktiivisia järjestäjiä ovat toistaiseksi olleet eräät amerikkalaiset yliopistot ja avoimet verkkokurssit toimivat ikään kuin näyteikkunoina heidän opintotarjontaansa. Pedagogisten kysymysten osalta liikutaan aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä hyvin samantyyppisissä kysymyksissä, missä etsitään erilaisia ratkaisuja muun muassa itseohjautuvan, autenttisen tai yhteisöllisen oppimisen tukemiseen. Itseohjautuva oppiminen on ollut etäopiskelu ympäristöjen ja aikuisoppimisen kantavana pedagogisena periaatteena jo pidempään (esim. Brookfield 1993; Koro

1993; Brockett & Hiemstra 1994; Holmberg 1999). Autenttisen oppimisen näkökulmasta on kritisoitu koulutuksessa esillä olevan tiedon irrallisuutta reaali maailmasta ja käytännöistä sekä pohdittu kontekstien ylittämisen ja opitun siirtovaikutuksen mahdollisuuksia uusien tietoteknisten ratkaisujen avulla (Lebow 1993; Renzulli ym. 2004; Korhonen 2005b). Yhteisöllinen oppiminen on tullut mukaan uusien yhteistoimintaa tukevien kollaboratiivisten verkkoympäristöjen kehittymisen ja käyttöönoton myötä koulutuksen eri kentillä (Häkkinen ym. 2001; Hakkarainen ym. 2004; Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006). Oppimisympäristö voidaan ymmärtää näiden oppimista koskevien teoriasuuntien valossa sellaisena kognitiivisena ja sosiokulttuurisena ympäristönä, jossa toimimme inhimillisen ymmärryksen ja kohtaamisen tiloissa. Fyysisen ja kommunikatiivisen etäisyyden tuottaman välitteisyyden eli mediaation merkitys kuitenkin kasvaa, kun toimitaan opetuksen ja oppimisen yhteydessäkin yhä enemmän erilaisissa tietoverkkojen virtuaalituloissa (Tella ym. 2001; Laukkanen & Vaattovaara 2009).

Oppimisympäristöä määrittämässä ja käsitteellistämässä

Tietoverkot, tietoteknologia ja virtuaalisuus ovat keskeisiä oppimisympäristöjen muutosta määrittäviä tekijöitä. Verkko-opetusta on pyritty kuluneen viidentoista - kahdenkymmenen vuoden aikana kehittämään oppimisen konstruktivistista luonnetta, tiedonrakentamista ja yhteisöllisyyttä korostavien oppimiskäsitysten pohjalta, mitkä ovat saaneet paljon huomiota oppimisen ja oppimisympäristöjen tutkimuksessa (ks. Korhonen 2003; Hakkarainen ym. 2004; Salavuo 2005). Uudet oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet erityisesti siihen, millaisia verkko-oppimisympäristöihin liittyvät mielikuvat tavoiteltavan oppimisen muodoista ja mahdollisuuksista ovat. *Oppimisympäristömielikuvat*, perinteiset tai muuttuvat, kertovat siitä kognitiivisesta ja sosiokulttuurisesta ajattelumallista mikä hallitsee opetus-oppimistoiminnan periaatteita ja käsityksiä oppimisen luonteesta oppimisympäristöissä

(ks. taulukko 1). Kognitiivisen oppimisen näkökulmasta katsoen mielikuvissa kyse on sellaisesta mentaalisesta mallista, joka ohjaa toimijoiden käsityksiä ja orientoitumista itse oppimistilanteissa (Renzulli & Yun Dai 2001; Biggs 2001; Zhang & Sternberg 2001). Mentaaliset mallit ovat käsityksiämme siitä, miten maailma toimii (Senge 1994). Nämä ovat sellaisia mielikuvia, ajattelua, tuntemuksia ja käsityksiä, jotka vaikuttavat mitä havaitsemme, kuinka ymmärrämme ympäröivää maailmaa ja kuinka toimimme. Sosiokulttuurisesti suuntautuneessa oppimisen tutkimuksessa on lisäksi kohdistettu paljon huomiota viimeisen parin vuosikymmenen aikana tietämyksen muotoutumiseen sosiaalisessa ja kollektiivisesti jaetussa tiedonkäsittelyprosessissa (esim. Brown, Collins & Duguid 1989; Pea 1993; Säljö 2004; Wells & Claxton 2008). Kollektiivista asiantuntijuutta ja vuorovaikutusta tarkastellaan ilmiönä, joka on hajautuneena usean ihmisen muodostaman yhteisön, yhteistoiminnan, heidän käyttämiensä välineiden ja kulttuurin muodostamaan järjestelmään (Salomon 1993; Perkins 1993; Hutchins 1996; Hakkarainen ym. 2004). Sosiokulttuurisen oppimisen ja tilannesidonnaisen kognition näkökulmasta katsoen oppimisympäristömielikuvissa on kyse myös toimintanormeista, tavoista, sosiaalisista suhteista ja oppimiskulttuurista, jotka säätelevät opetusta ja oppimista ja toiminnan reunaehjoja (Levine & Moreland 1996; Lave 1997; Wenger 1998). Oppimisympäristömielikuvat toiminnan eri osapuolilla, kuten opettajilla ja opiskelijoilla, voivat olla hyvinkin vaihtelevia. Opettajaajohtoista ja ohjattua, strukturoitua toimintatapaa korostavat perinteiset mielikuvat ovat syvään juurtuneita koulutusjärjestelmään, eivätkä ne ole väistyneet muuttuvan oppimisympäristömielikuvan tieltä. (Salavuo 2005, 23.) Perinteinen oppimisympäristömielikuva saattaa edelleen vaikuttaa ratkaisevasti opettajien ja opiskelijoiden tottumuksiin ja voi käydä niinkin että muuttuva oppimisympäristömielikuva ja siihen liittyvät oppimiskäsitykset voivat aiheuttaa monia ristiriitoja perinteisten mielikuvien ja käsitysten kanssa (emt.).

Mannisen ym. (2007) mukaan voimme puhua oppimisympäristöstä esimerkiksi paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä

joka tukee oppimista. Oppimisympäristötutkimuksessa on muutaman viime vuoden aikana yleistynyt *tilan* tai spesifimmin *oppimistilan* tai *tiedon luomisen tilan* käsitteet (ks. Oblinger 2006; Wegeriff 2007; Kärnä 2011; Korhonen 2012), joiden avulla on mahdollista hahmotella perinteisen ja muutoksessa olevan oppimisympäristön eroja. ”Tila” voidaan ymmärtää sosiaalisena ja kulttuurisena ihmisten kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen areenana, joka voi olla yhtä hyvin fyysinen tai virtuaalinen. On mahdollista tarkastella eri toimijoiden (opiskelijat, opettajat, organisaatio) kantamia mielikuvia toiminnan ehdoista, sekä tilan rakentumisen muotoja. Perinteisen oppimistilan representaatio on usein luokkahuone tai ryhmätyötila, kun taas joustava ja avoin oppimistila voi olla missä tahansa, lähellä ihmisen arkipäivää. Oblinger (2006) huomauttaa kuinka millä tahansa tilalla, fyysisellä tai virtuaalisella, on aina vaikutusta oppimiseen. Tila voi saattaa ihmiset yhteen ja se voi rohkaista tutkimiseen, yhteistyöhön ja keskusteluihin. Toisaalta tila voi myös kantaa puhumattomia hiljaisuuden viestejä ja toisiinsa liittymättömyyden merkityksiä.

Taulukko 1. Yhteenvedoa perinteisen ja muuttuvan oppimisympäristömielikuvan sisältämistä käsityksistä oppimisen luonteesta (soveltaen Hannafin, Land & Oliver 1999).

Perinteinen oppimisympäristömielikuva: ohjattu ja strukturoitu tila	Muuttuva oppimisympäristömielikuva: joustava ja avoin tila
Jaetaan sisältöjä hierarkkisesti ja opetetaan niitä ulkoisesti määriteltyjen tavoitteiden mukaan.	Luodaan oppimisprosessi ongelmien, kontekstien ja sisältöjen ympärille, samalla mahdollistaen muokkaamisen, tulkinnat ja kokeilut.
Havaintojen yksinkertaistaminen ja avainkäsitteiden hallintaan pyrkiminen määrittämällä ja opettamalla "nämä tulee hallita" -tyyliin tietoja ja taitoja; alhaalta ylös –strategia, missä perusteet opetetaan ensin.	Hyödynnetään monimutkaisia ja merkityksellisiä ongelmia; linkitetään sisällöt ja käsitteet sellaisiin arkipäivän kokemuksiin, joissa tietämisen tarpeet muutenkin syntyvät.
Tietojen ja taitojen välittäminen strukturoitujen, tarkasti suunniteltujen opetus- ja oppimismuotojen kautta.	Heurististen lähestymistapojen avulla kokonaisuuksiin tutustuminen, joissa käsitellään korkeamman tason käsitteitä; tuetaan joustavaa ymmärtämistä ja tarjotaan erilaisia näkökulmia tietoon.
Oppimisen välittyminen ulkoisesti selvennettyjen toimintojen ja käytäntöjen avulla; opetuksen tavoitteena on tukea oppikirjamaista ymmärrystä.	Tavoitteena on tukea henkilökohtaisen ymmärryksen kehittymistä missä oppijat asettavat ja arvioivat omia tavoitteitaan, tekevät päätöksiä ja muokkaavat, testaavat ja uudistavat tietämystään
Oppimisen (mielen) sisäisten toimintojen aktivointi huolellisesti ulkoisia ehtoja manipuloiden (tarkat ohjeistukset ja säännöt miten toimitaan)	Tiedon ja kontekstin (käyttöyhteyden) liittäminen erottamattomasti toisiinsa
Pyritään hallinnan saavuttamisen keskittymällä "oikeisiin" vastauksiin ja pyrkimällä tätä kautta virheiden eliminointiin	Virheiden eliminoinnista onnistumisen maksimointiin painottamalla henkilökohtaisen ja yhteisen ymmärryksen kehittymistä; syvempi ymmärrys syntyy usein alkupesteiden, hieman puutteellisten uskomusten pohjalta
Oppimisen näkeminen yksilöllisenä tietojen ja taitojen lisääntymisen ja kumuloitumisen prosessina	Oppimisen näkeminen jaettuna ja kollektiivisena prosessina, joka kehittää oppimisyhteisön yhteistä tieto- ja osaamisperustaa

Verkkoympäristössä, kuten fyysisessä kasvokkaisuussakin ympäristöissä, vuorovaikutusta määrittää se, miten osallistujat luovat tilan, toimivat tilassa ja ottavat tai saavat tilaa vuorovaikutusprosesseissa (ks. Lauk-

kanen & Vaattovaara 2009). Tilaa verkossa voi tarkastella ensiksikin reflektiivisenä tilana, jossa suuntaudutaan sekä kohti toisten ajatuksia että omia käsityksiä, jolloin näistä tietoiseksi tuleminen edellyttää aktiivista havainnointia, tutkiskelua ja arviointia (Brookfield 1993; Mezirow 1995; Laukkanen & Vaattovaara 2009). Toiseksi, tilaa verkossa voi tarkastella yhteisöllisenä ja diskursiivisena vuorovaikutuksen tilana, joka rakentuu oppimisyhteisön toiminnassa ja keskusteluissa. Yhteisöä, myös virtuaalista, määrittävät esimerkiksi yhteisen tavoitteen, yhteisen sitoutumisen ja jaetun toimintarepertuaarin piirteet (ks. Wenger 1998). Yhteisöön osallistuminen on oman position hakemista ja saavuttamista yhteisössä ja vuorovaikutuksessa asemoitumista. Tilan rakenne ja toimintakulttuuri verkossa muodostavat vuorovaikutukselle kehykset, joka edelleen määrittää osallistujien yksityisyyttä, yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksen muotoja.

Tilan määrityksissä verkossa voi erotella formaalin ja informaalin oppimisen tilat toisistaan. Formaali tila on tavallisesti ulkopuolisilta suljettu koulutuksen verkko-oppimisympäristö, jossa vuorovaikutus rakentuu lähinnä opintojaksoihin kuuluvien oppimistehtävien tekemisestä. Informaalin oppimisen tila verkossa on sen sijaan kaikille avoin foorumi, jossa myös keskustelunaiheet ovat osallistujien valittavissa. (Laukkanen & Vaattovaara 2009, 189.) Tässä yhteydessä verkko-oppimisympäristöjen tarkastelu painottuu formaalin oppimisen tiloihin, mutta samalla huomioiden oppimisympäristöjen muutospiirteensä tilojen avautuminen informaalin oppimisen suuntaan, kuten monissa yhteyksissä onkin tapahtunut.

Verkko-oppimisympäristö avoimen, joustavan ja hajautetun oppimisen tilana

Muuttuvassa oppimisympäristömielikuvassa korostuvat vaihtoehtoiset tavat käsitteellistää ja ymmärtää oppimista ja oppimisen tiloja. Oppimisympäristön joustavuuteen, avoimuuteen ja hajautumiseen viitataan kun halutaan alleviivata siirtymistä pois tiedon siirtämisen

hallitsemasta perinteisestä oppimisympäristömielikuvasta. Esimerkiksi Internet tiedon luomisen ja oppimisen virtuaalilana on luonnostaan ajasta ja paikasta riippumattomuutta ja avoimuutta suosiva. Muuttuvaan oppimisympäristömielikuvaan nojautuvassa kehittämisessä on Khanin (2005, 4–6) mukaan tärkeitä luoda selkeä ymmärrys avoimen, joustavan ja hajautetun toiminnan piirteistä, joiden keskiössä esimerkiksi mielekäs e-oppiminen (*e-learning*) hänen mielestään on. E-oppiminen on termi, joka vakiintunut kuvaamaan tietoteknologian avulla tapahtuvaa tai digitaalisiin ympäristöihin liittyvää oppimista. Perinteisen oppimisympäristömielikuvan mukaisessa suunnitteluparadigmassahan tyypillisiä ovat kaikille yhteinen opetussuunnitelma, aikataulu, sisältö ja tavoitteet. Muuttuva oppimisympäristömielikuva merkitsee sen sijaan teknologian mahdollistamaa oppimisen laajentumista ja hajautumista luokkahuoneiden ulkopuolelle ja lisäksi se mahdollistaa oppimisyhteisön muodostumisen ja materiaalien ja muiden oppimisresurssien saatavuuden ajasta tai paikasta riippumatta (esim. Khan 2005). Näin muuttuva oppimisympäristömielikuva tuo mukanaan runsaasti informaalin oppimisen muotoja.

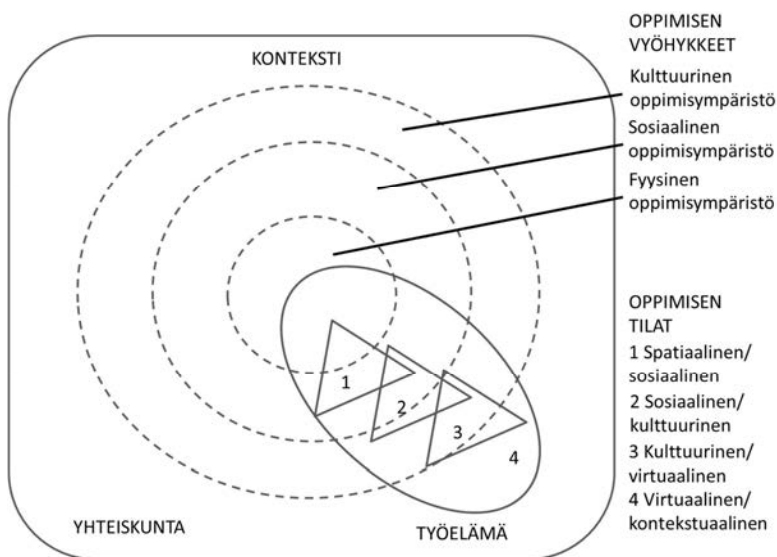
Avoimessa ja joustavassa oppimisessa verkko-oppimisympäristöstä muodostuu sellainen oppimisen tila, joka ei ole tarkoin rajattu, ajallisesti säädelty, ohjauksella strukturoitu tai paikkaan kiinnitetty, eivätkä tavoitteetkaan ole etukäteen tarkoin valmiiksi määriteltäviä. Asia ei sinänsä esimerkiksi aikuiskoulutuksessa ole uusi, sillä nämä ovat olleet aktivoivalle etäopiskelulle tunnusomaisia tavoitteita jo pidempään (ks. esim. Holmberg 1999). Aikuisoppimisessa paljon hyödynnetyt opinto- ja lukupiirit ovat syntyneet pedagogisina ratkaisuna aikuisille tarjottavien opintojen aktivoivina työskentelymuotoina juuri etä- ja monimuoto-opiskelun tarpeisiin. Immonen (2000) kuvaa kuinka etäopiskelun toteuttamisen yhteydessä on etsitty usein ratkaisuja etäisyyden ja eristäytyneisyyden rajoitusten ylittämiseen monipuolisesta oppimis- ja ohjausvuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksen tilojen toteuttamiseksi tietoverkot, tietoteknologia ja virtuaalisuus ovat tuoneet perinteisten toimintamuotojen rinnalle uusia mahdollisuuksia. Korhonen (2003, 40) pohtii, kuinka kyseessä on

kahden erilaisen kehityssuunnan integraatio: toisaalta perinteisten ja aikuiskoulutuksessa tyypillisten etä- ja monimuoto-opetukseen liittyvien työskentelymuotojen sekä toisaalta uudentyyppisten tieto- ja viestintäteknologian tuomien vuorovaikutuksen ja viestinnän muotojen yhdistyminen. Integroitumista on tapahtunut sekä aikuis- että korkeakoulutuksen alueilla. Kehityssuuntien integraation katsotaan tuovan aiempaa monipuolisempia mahdollisuuksia oppimisen ja ohjauksen organisoinnille ja erilaisten ei-perinteisten opiskelijaryhmien (osa-aikaisesti ja työn ohessa opiskelevat, perheelliset, maantieteellisesti etäällä asuvat) huomioimiselle ja saamiselle koulutuksen piiriin, mihin on aktiivisesti tartuttu esimerkiksi erilaisten virtuaali -etuliitteen saaneiden hankkeiden muodossa.

Aikuis- ja korkeakoulutuksen avoimia, joustavia ja hajautettuja verkko-oppimisympäristöjä voidaan luokitella monin tavoin. Perinteisen ja muuttuvan oppimisympäristön tarkasteluun soveltuvia käsitteellisiä vastinpareja ovat esimerkiksi: virtuaalisuus – fyysinen läsnäolo, eriaikaisuus (asynkronia) – samanaikaisuus (synkronia), liikkuvuus (mobiilius) – paikallaan olo, globaalius – paikallisuus sekä hajautuminen (fragmentaatio) – yhdentyminen (integraatio) (Tella ym. 2001, 34). Kaikissa vastinpareissa ensin mainittu kuvaa oppimis- ja opiskeluympäristön avautumista joustavaksi virtuaaliseksi toimintatilaksi. Monet aikaan ja paikallisuuteen liittyvät tekijät saavat tällaisessa tilassa uudenlaisia merkityksiä.

Muuttuvan oppimisympäristömielikuvan mukaista ajatusta tilasta oppimisen ja tiedon rakennuksen ympäristönä on kehitelty eteenpäin muun muassa Esa Poikela (2009; ks. myös Kärnä 2011), joka on käsitteellisessä mallissaan yhdistänyt Barabin ja Rothin (2006) sosiaalis-ekologiseen oppimisympäristöajattelun ja Lefebvren (1991) sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvien tilojen dimensiot toisiinsa (ks. kuvio 1). Oppimisen vyöhykkeet kuvastavat mallissa tila-ajattelun kolmea keskeistä ulottuvuutta: fyysistä, sosiaalista ja kulttuurista. Poikelan (2009, 15) mukaan oppimisen tilat sijoittuvat oppimisen vyöhykkeiden rajapintojen kohtaamisalueille. Spatiaalis-sosiaalisessa oppimisen tilassa (fyysisen ja sosiaalisen vyöhykkeen rajapinnalla) olennaista on

oppijoiden toiminnallinen ja sosiaalinen suhde oppimisen kohteeseen, välineisiin ja kanssatoimijoihin. Tällöin huomio kiinnittyy oppijoiden toimintaan fyysisessä tilassa. Sosiaalis-kulttuurisessa oppimisen tilassa irtaannutaan fyysisestä tilasta ja voidaan ylittää kontekstien rajoituksia ja huomioida erilaisten kontekstien vaikutuksia. Tällöin mahdollistuu esimerkiksi sellaisten toiminta- ja ajattelumallien työstämiskohteeksi ottaminen nykyisessä oppimisympäristössä, jotka voivat soveltua hyödynnettäväksi tulevassa mahdollisessa ammatillisessa kontekstissa (vrt. autenttinen oppiminen). Kulttuuris-virtuaalinen oppimisen tila liittyy Poikelan (2009) mukaan puolestaan toimintaan ajasta ja paikasta riippumattomalla tavalla, mahdollisesti erilaisista kulttuurisista ympäristöistä peräisin olevien ihmisten kanssa. Kulttuuris-virtuaalisissa tiloissa samalla mahdollistuu myös tilojen avautuminen informaalia oppimista tukevaksi. Virtuaalisten tilojen suunnittelun kannalta tulisikin toimivalla tavalla yhdistää tekniset, sosiaaliset ja pedagogiset tarjoumat (Kirschner ym. 2004; Kärnä 2011). Teknisten tarjoumien suunnittelussa tulisi huomioida teknisten ratkaisujen käytettävyys ja hyödynnettävyys. Sosiaalisten tarjoumien suunnittelussa puolestaan on tärkeää luoda virtuaalisesta tilasta sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta tukeva tila. Ensisijaista on pedagogisten tarjoumien suunnittelu, mikä merkitsee oppijan ja verkko-oppimisympäristön välisen suhteen luomista sellaiseksi, että halutunlainen oppiminen mahdollistuu ja ryhmän jäsenten oppimisen ja tiedon rakennuksen tarpeet tulevat täytetyiksi. (Kirschner ym. 2004.)



Kuvio 1. Oppimisen tilojen hahmottelua spatiaalisesta virtuaaliseen (Poikela 2009, 15; ks. myös Kärnä 2011).

Virtuaalisissa tiloissa oppijoiden valinnanmahdollisuudet ja toiminnan vapausasteet ovat ajan, paikan ja ryhmään liittymisen suhteen kasvaneet. Paikallisista oppimisen toteutusmuodoista siirrytään liikkuviin, asynkronisiin ja hajautettuihin ratkaisuihin. Opettajat ja opiskelijat toimivat yhä enemmän yhteisissä, verkottuneissa toimintatiloissa, jotka tarjoavat mahdolliseen virtuaaliseen asynkroniseen toimintaan etäryhmien välillä. Verkko-oppimisympäristöt ovat saavuttaneet sekä korkeakouluissa (yliopistot, ammattikorkeakoulujen nuoriso- ja aikuislinjat, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutus, avoin yliopisto) että aikuiskoulutuksen eri osa-alueilla (amatillinen aikuiskoulutus, henkilöstökoulutus, työssä oppiminen, vapaa sivistystyö) hyvin suuren suosion. Ne ovat istuneet kustannustehokkaana vaihtoehtona opetuksen ja oppimisen kehittämistarpeisiin, vaikkakin ristiriita oppimisympäristömielikuvien välillä edelleen on olemassa,

kuten aiemmin todettiin. Yllättävän usein avoimen ja joustavan etä-opiskelun toteutuksia lähdetään suunnittelemaan perinteisen oppimisympäristömielikuvan perusteella (ks. Korhonen 2004; Kirschner ym. 2004), jolloin menetetään jotakin olennaista muuttuvan oppimisympäristömielikuvan mukaisista mahdollisuuksista laadukkaamman ja joustavamman oppimisen kannalta. Opetuksen ja oppimisen kehittämisessä aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä on edelleen olennainen toteamus siitä, että koulutusta tarjoavia oppilaitoksia ei nähtäisi vain ”kouluina” tai ”luokkahuoneina”, vaan uuden tiedon luomista tukevin instituutioina, jotka kasvattavat informaatioyhteiskuntaan aktiivisia kansalaisia ja tiedon kanssa työskenteleviä (Kahn 2005; Weller 2007). Oppiminen toimimaan ja työskentelemään yhdessä ja olemaan teknologian välityksellä yhteyksissä ovat tietyssä mielessä muodostuneet digiajan tietämysyhteiskunnan kansalaistaidoiksi (ks. Binkley ym. 2012).

Verkko-oppimisympäristö yhteisöjen ja yhteisöllisen oppimisen tilana

Muuttuvan oppimisympäristömielikuvan kohdalla voidaan puhua myös siirtymästä oppimisen yksilöllistämisestä kohti oppimisen yhteisöllisiä toteutusmuotoja. Perinteinen oppimisympäristömielikuva on suosinut yksisuuntaista opettajalta oppijoille tapahtuvaa valmiiksi paloitellun tiedon siirtämistä, kun vastaavasti muuttuva oppimisympäristömielikuva suosii yhdessä tekemistä ja tiedon kollektiivista rakentamista myös verkossa. Yhteisöllisyydestä ja yhteisöistä on tiettyiltä osin muodostunut 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen hallitseva pedagogisen ajattelun suuntaus, hyvässä ja pahassa (ks. esim. Jäminki 2008; Filander & Vanhalakka-Ruoho 2009). Yhteisöllinen oppiminen on sateenvarjotermi käsittäen erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, kuten tutkiva oppiminen, ongelma-perustainen oppiminen, case-työskentely, vastavuoroinen opettaminen tai projektioppiminen, ja niihin liittyvät tietoverkkopohjaiset sovellutukset (ks. Salovaara

2004). Ryhmä toimii kollektiivisesti oppimisyhteisönä verkossakin. Lähtökohtana kollektiivista asiantuntijuutta ja yhteisöllisyyttä hyödyntäville toteutustavoille on sellaisen pedagogisen, sosiaalisen ja teknologisen tilan luominen verkkoon, jossa voidaan lähteä avoimesti tutkimaan oppimisen kohteena olevaa ongelmakenttää ja rakentamaan tietoa yhteisesti kehittyvänä ja kumuloituvana prosessina (Kirschner ym. 2004). Oppimisyhteisö verkossa syventää tietämystään kehittämällä aiempien ideoiden ja tiedon varassa uusia ajatuksiaan ja tuoksiaan (Perkins 1993; Littleton & Häkkinen 1999; Bereiter 2002; Hakkarainen ym. 2004). Yhteistyöhön liittyvien suhdeverkostojen kautta yksilöillä on mahdollisuus kehittää tietämystä sofistikoituilla tavoilla ja luoda myös yhteisesti uusia yhteisön jakamia merkityksiä.

Verkossa toimivia oppimisyhteisöjä on runsaasti tutkittu erityisesti formaalin oppimisen yhteyksissä. Calgaryn yliopiston professori D. Randy Garrison on ryhmineen (2000; 2004; 2010) tarkastellut verkko-opetuksen ja ohjauksen tilanteita korkeakoulu- ja aikuisopiskelussa analysoimalla oppijaryhmien verkkokeskusteluviestejä ja he ovat havaintojensa pohjalta jäsentäneet kolme erilaista läsnäolon muotoa oppimisyhteisöissä: (1) kognitiivinen läsnäolo (*cognitive presence*), (2) sosiaalinen läsnäolo (*social presence*) ja (3) opetuksellinen läsnäolo (*teaching presence*). Garrisonin ym. (2010) malli tuo esille niitä olennaisia pedagogisen toiminnan eri ulottuvuuksia, kun pyritään mahdollistamaan oppijoille merkityksellistä oppimisprosessia ja luomaan pedagogisia tarjoumia virtuaalitiloihin. *Kognitiivinen läsnäolo* verkon oppimistilassa tarkoittaa monipuolista tiedon kanssa työskentelyä, reflektiivistä arviointia, keskustelua, näkökulmien vertailua, opittavien sisältöjen hahmottamista sekä yksin että yhdessä sekä uuden ymmärryksen rakentamista (Korhonen 2005a, 171–172). *Sosiaalinen läsnäolo* merkitsee kriittisen tutkivan yhteisön muodostumista, ryhmäytymistä ja dialogia suosivaa toisia tukevaa ja kannustavaa ilmapiiriä (emt.). Luottamus toisiin yhteisön jäseniin on yksi keskeinen tekijä. Samoin tunteet liittyvät vahvasti tälle alueelle (ks. Nummenmaa 2007). Sosiaalinen ja emotionaalinen läsnäolo voi olla yhtä tärkeää, ellei tärkeämpääkin, kuin kognitiivinen läsnäolo verkon oppimistilassa

oppijoiden kokeman etäisyyskynnyksen madaltamisessa. Vastaavasti *opetuksellinen läsnäolo* viittaa toisaalta jo ennakolta tapahtuneeseen oppimisympäristön rakenteiden ja oppimistilanteiden suunnitteluun sekä toisaalta kysymykseen, missä määrin opetusvastuuta jaetaan oppimistilaan osallistuville itselleen (Korhonen 2005a). Viimeaikaiset tutkimukset ovat esiin nostaneet neljäntenä myös *oppijaläsnäolon* (*learner presence*) merkityksen, mikä merkitsee esimerkiksi oppijan minäpystyvyyttä ja yksilöllisen panostuksen määrää virtuaalisessa oppimisyhteisön toiminnassa, minkä on todettu yhdessä sosiaalisen ja opetuksellisen läsnäolon kanssa selittävän pitkälle oppijayhteisön onnistumista tiedollisen läsnäolon ulottuvuudella (Shea & Bidjearno 2010; Annand 2011).



Kuvio 2. Oppimisyhteisön läsnäolon muodot verkon virtuaalituloissa (Garrison ym. 2000; 2004; 2010; ks. myös Korhonen 2005a).

Hajautettu ja verkostoitunut toiminta verkossa edellyttää uudenlaisia työskentelymuotoja, viestintävälineen haltuunottoa ja toimintakulttuurin luomista yhteisön jäseniltä. Hajautettu yhteisö merkitsee myös etäisyyttä, liikkuvuutta ja hajanaisuutta, joka asettaa omat haasteensa työskentelyprosessien hallitsemiselle ja ohjaamiselle. Kun oppimisyhteisöjä on tutkittu verkko-opiskelun ja ohjauksen hajauteissa ja asynkronisissa tiloissa on tullut esille joitakin keskeisiä piirteitä hyvin toimivan, kiinteän verkkoryhmän työskentelyssä verrattuna heikompaan, hajanaiseen ryhmään hajautetussa yhteistoiminnassa (Korhonen 2006; 2008). Tällaisia piirteitä ovat erityisesti tehtävätietoisuus, ryhmätietoisuus ja aika- ja oppimisympäristötietoisuus, jotka kiinteämmässä ryhmässä ovat havaintojen mukaan kehittyneemmällä tasolla (Korhonen 2006, 246–247). Nämä liittyvät myös edellä kuvattuihin yhteisön läsnäolon muotoihin verkon oppimistiloissa. Ryhmän kognitiivinen läsnäolo näkyy erityisesti ryhmän jäsenten kollektiivisena tehtävätietoisuutena, johon liittyy ryhmän jäsenten jakama tietoisuus kohteena olevasta tehtävästä ja siinä edistymisestä. Sosiaalis-emotionaalisen läsnäolon piirteet ryhmän toiminnassa näkyvät puolestaan kehittyvänä ryhmätietoisuutena, joka näkyy ryhmän keskinäisenä koheesiona ja ryhmätunteena verkon virtuaalisissa tiloissakin. Opetuksellinen läsnäolo on tullut esille aika- ja oppimisympäristötietoisuutena, jota myös voi kiinteässä ryhmässä luonnehtia kehittyneemmäksi kuin hajanaisessa ryhmässä, mikä tarkoittaa esimerkiksi kiinteämmän ryhmän jäsenten luomaa eksplisiittistä tulkintaa opetus- ja oppimistilanteen pedagogisista tavoitteista sekä yhteistulkintaa myös ajallisista päämääristä ja ajanhallinnasta (Korhonen 2006, 246–247). Hyvin toimivassa ryhmässä korostuu myös oppijaläsnäolo, mikä näkyy esimerkiksi ryhmän aktiivisten jäsenten yhteistoimintaa ylläpitävässä luonteessa (emt.). Ohjatessa ryhmiä hyvin toimivaksi kiinteäksi yhteisöksi on siten tärkeää kiinnittää huomiota edellä mainittuihin läsnäolon eri muotoihin ja niihin liittyviin ryhmän prosesseihin oppimistiloissa.

Opettajana verkon oppimisympäristössä ja -tiloissa

Verkko-oppimisympäristöt ovat vaikuttaneet myös aikuis- ja korkeakouluopettajien työhön, opettajuuteen ja pedagogisiin käsityksiin monella tavoin. Nykyisin opettajalta odotetaan kasvokkaisen kontaktiopetuksen valmiuksien lisäksi myös monenlaista tietoteknistä osaamista ja pedagogista näkemystä teknologian ja tietoverkkojen hyödyntämisestä opetuksen ja oppimisen tukena. (esim. Nevgi ym. 2002; Korhonen & Koivisto 2007). Virtuaalisissa ja etäoppimisen tiloissa toimijoiden välille muodostuu fyysinen ja kommunikatiivinen etäisyys, mikä asettaa erityisesti opetukselle ja ohjaukselle runsaasti haasteita. Kriittisimmät ovat esittäneet huolensa opettajuuden katoamisesta tai ohenemisesta virtuaalisissa oppimistiloissa tai etäopiskeluympäristöissä. Kasvatuksellisena päämääränä usein korostuukin oppijoiden oman autonomisen ja vastuullisen oppimisprosessin edistäminen. Kasvatuksellista ja opetuksellista etäisyyttä itseohjautuvan oppimisen pohjalta pohtinut Bagnall (1989, 22–25) jäsensi oppijan oppimisprosessin tasapainoiluksi oppijan oman autonomian ja ulkopuolisen ohjauksen välillä, mikä pitää edelleen paikkansa. Perinteisesti opettajan ja ohjaajan roolit on mielletty erillisinä oppijan rooliin nähden, jolloin etäisyys tulee jo lähtökohtaisesti ja annettuna opetuksen ja oppimisen väliin perinteisessä oppimisympäristömielikuvassa.

Opettamisen roolia voidaan kuitenkin vaihtelevassa määrin jakaa virtuaalisen tai etäopiskelun prosessiin osallistuvien kesken, jolloin oppijasta voi tulla oma sisäinen kasvattajansa. Myös oppiva ryhmä voi yhteisesti ottaa ja jakaa opetusvastuuta virtuaalitiloissa. Muuttuva oppimisympäristömielikuva muuttaa kasvattamisen ja opetusvastuun jakautumista ja opettaja siirtyy enemmän ohjaajan asemaan, jossa tosin fyysisen ja kommunikatiivisen etäisyyksynnyksen ylittäminen vaatii huomiota (ks. Moore & Kearsley 1996; Garrison ym. 2004). Mooren (1993; Moore & Kearsley 1996) ehdottama termi etäisyyksynnyksen tarkasteluun psykologisessa ja viestinnällisessä mielessä on toiminnallinen etäisyys (transactional distance). Toimijoiden välinen etäisyys virtuaalisissa ja etäoppimistiloissa ilmenee erityisesti ajallisina,

paikallisina ja psykososiaalisina etäisyyksinä (ks. Bagnall 1989, 24). Viimeksi mainittu eli psykososiaalinen etäisyys koskettaa eroavaisuuksia oppijoiden välillä muun muassa arvoissa, uskomuksissa, älykkydessä, persoonallisuudessa ja emotionaalisissa tunnetiloissa sekä eroja suhteissa tavoitteisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Opetusvastuuta kantavilta vaaditaan runsaasti herkkyyttä vuorovaikutusilmiöiden, vuorovaikutuskulttuurin ja erilaisten oppijoiden tunnistamiseen ja tukemiseen uusissa verkkoympäristöissä ja oppimistiloissa, joissa etäisyys ja työskentelyn hajautuneisuus korostuvat.

Opettaja valitsema rooli uusissa teknologiaan tukeutuvissa virtuaalituloissa riippuu hänen omasta oppimiskäsityksestään ja ajattelua hallitsevasta oppimisympäristömielikuvastaan. Opettajat ovat usein varsin varauksellisia itselleen uusia oppimisympäristöjä kohtaan. Tähän voi liittyä varsinkin teknologian opetuskäytön yhteydessä kokemus omasta osaamattomuudesta tai riittämättömyydestä uusien välineiden ja ohjelmistojen äärellä. Myös opettajajohtoisten käsitysten ja perinteisten oppimisympäristömielikuvien hallitsevuus ajattelussa saattaa olla ristiriidassa uusissa tilanteissa kohdattujen odotusten suhteen. Oma toimijuus ja merkitys opettajana verkko-oppimisympäristöissä olisi identifioitava uudelleen. Asiantuntijuus opettajana ei enää määrityään substanssin tuntemuksen perusteella, vaan pikemminkin taitona tehdä hyviä kysymyksiä substanssin perusteella työskentelyprosessin käynnistämiseksi ja oppijoiden reflektoinnin edistämiseksi ja ohjaamiseksi. (Poikela & Portimojärvi 2004, 98–99.)

Jos tarkastellaan verkko-oppimisympäristöjen näkökulmasta opettajien teknologian käyttötapojen kehittymistä, voidaan havaita tietynlaiset kehitysaskeleet noviisista uusien ympäristöjen taitajaksi (ks. Korhonen & Pantzar 2004; Murto ym. 2007). Vesa Korhonen ja Eero Pantzar (2004, 18–24) tarkastelivat Tampereen yliopiston erään ajankohtaisseminaarin yhteydessä kootun aineiston pohjalta millaisia erilaisen kokemustaustan omaavia verkko-opetuksen hyödyntäjiä yhden yliopiston opettajakunnasta löytyy. Havainnot perustuvat tyypittelyyn eli tietynlaisten verkko-opettajatyyppeiden piirteiden esiin nostamisen verkko-opetus ja -ohjauskokemuksen perusteella. *Tiedonjanoinen*

noviisi on vasta hakemassa tuntumaa ja näkemystä verkko-opetuksen tai uusien välineiden ja ohjelmistojen maailmaan. Hän usein onkin hakemassa perustietoa erilaisista yhteyksistä, kuten yliopistolla tarjolla olevista koulutuksista aihepiiriin ympäriltä. (Korhonen & Pantzar 2004). *Käytännön kokeilijalla* on jo verkko-opetuskokemusta yhdeltä tai useammalta verkko-opintojaksolta. Hän on myös samalla aloittanut systemaattisemman tutustumisen tietoteknologian hyödyntämiseen oppimisen tukena. (emt.). *Hands on -osaaja* on soveltanut tieto- ja viestintätekniikkaa omassa opetuksessa jo jonkin aikaa ja on oppinut paljon asioita omakohtaisen käytännön tekemisen kautta. Hänellä voi olla jo useamman vuoden kokemusta takanaan tietoteknologian opetuskäytöstä. Hands on -osaaja on ehkä tehnyt myös asiaan liittyvää kehittämistyötä omassa yhteisössään. (emt.). *Kokeneella verkkopedagogilla* on jo useiden vuosien, mahdollisesti viidestä kymmeneen vuoden, kokemus tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytöstä ja verkko-opettamisesta. Hän on systemaattisesti perehtynyt asiaan tutkimustyön, aiheeseen liittyvien opintojen ja muiden kouluttajana toimimisen kautta. (emt.). Tietyllä tavalla nämä verkko-opettajatyyppit kuvaavat innovaation, kuten teknologian opetuskäytön, leviämistä sosiaalisissa systeemeissä (Rogers 2003; ks. myös Murto ym. 2007). Kokeneet verkkopedagogit ja hands on -osaajat ovat verrattavissa innovaattoreihin ja aikaisiin omaksujiin yhteisössään. He toimivat yhteisöissään suunnannäyttäjinä ja ovat tärkeitä innovaation omaksumisen kannalta. He ovat usein innovaation omaksumisessa esikuvia ja heiltä usein kysytään tukea asian haltuunotossa. Kokeilijat ja tiedonjanoiset noviisit taas kuuluvat innovaation leviämisen kannalta varhaisen tai myöhäisen enemmistön käyttäjäryhmiin, joiden omaksumiseen paljon vaikuttaa se kuinka mielekäs, kehitelty, helppo tai yksinkertainen innovaatio on ja mikä sen mahdollinen lisäarvo hyödyntämisen kannalta on. (Murto ym. 2007.)

Teknologian nopea kehitys johtaa uusien innovaatioiden omaksumistarpeisiin yhä kiihtyvällä tahdilla. Verkkoa opetuksessaan aktiivisesti käyttävien opettajien kokemuksissa kuvaavaa on se, että uusien välineiden hyödyntäminen opetuksessa on tapahtunut omassa työssä

karttuvan kokemuksen, kokeilun, muilta saatujen vinkkien ja tarjolla olevien ajankohtaisten koulutusten kautta (ks. Murto ym. 2007; Korhonen 2012). Tietoteknologian opetuskäyttö ja verkko-opetus ovat aikuis- ja korkeakouluopetuksessa alueita, joihin kukaan ei ole oikeastaan valmis opettajaksi ryhtyessään. Kyse on viimekädessä opettajan omasta ammatillisesta kasvuprosessista ja minkä merkityksen hän näkee uusilla teknologioilla opetustyössä (Korhonen & Koivisto 2007, Murto ym. 2007). Se, mitä hyötyä tai lisäarvoa opettaja näkee teknologian käytöstä olevan, säätelee usein niiden todellista hyödyntämistä opetustyössä (ks. Mahdizadeh ym. 2008). Erityispiirteenä muuttuvan mielikuvan oppimisympäristöissä opettajalta vaaditaan osaamista jota voi kutsua tietämysyhteiskunnan digitaalseksi lukutaidoksi eli välineiden ja ohjelmistojen perustuntemusta, digitaalisten sisältöjen tuottamisen taitoja ja monipuolista informaatio- ja medialukutaitoa (ks. esim. Trilling & Fadel 2009), mutta vaadittavaa pedagogista osaamista voi tämän lisäksi kutsua myös dialogiseksi lukutaidoksi eli aktiiviseksi tiedonrakentamisen diskurssien luomiseksi opetuksen ja oppimisen tiloissa ja näiden diskurssien ohjaamiseksi (ks. Korhonen 2008).

Tietoteknologian pedagogisesti perusteltu hyödyntäminen on vielä osittain selkeästi uusi asia opettajille, vaikka opettajakunnassa on jo huomattavan paljon niitä, joille tietoteknologian opetuskäyttö on tuttua ja arkipäiväistä sinänsä (Murto ym. 2007; Korhonen 2012). Opettajan rooliin vaikuttaa luonnollisesti se, käytetäänkö vain jotain tiettyä opiskelua tukevaa teknologiaelementtiä muun toiminnan, kuten perinteisen luentomaisen opetuksen ohessa, vai onko koko oppimiskokonaisuus rakennettu joustavaksi, avoimeksi ja hajautetuksi virtuaaliseksi oppimistilaksi. Tilanne käytännössä on usein se, että verkko-opetuksen ratkaisut ovat hyvin perinteisiä ja pienin askelin eteneviä, joka voi tarkoittaa esimerkiksi materiaalien tehokkaampaa jakamista opiskelijoiden saataville verkon avulla muun perinteisemmän opetuksen ja ohjauksen ohessa. Survey-tutkimukset todistavat tämän tyyppisten toteutusmuotojen yleisyydestä ja hallitsevuudesta korkea-asteella eri maissa (esim. Roberts 2003; Murto ym. 2007;

Mahdizadeh ym. 2008; Keller ym. 2009). Tällöin on aiheellista kysyä hallitseeko perinteinen oppimisympäristömielikuva edelleenkin opettajan toimintaa ja roolia uusissa verkko-oppimisympäristöissä.

Kehityssuuntia ja tulevaisuuden näkymiä: mielekästä pedagogisten lähtökohtien sulautumista etsimässä

Yhteenvetona oppimisympäristöjen kehityspiirteistä voidaan todeta, että muuttuva oppimisympäristömielikuva on tuonut vaihtoehtoisia ajattelutapoja opetuksen ja oppimisen toteuttamiselle ja tietyssä määrin murtanut koulutusmonopolia ja oppimisen rajoittumista vain oppilaitoksen seinien sisälle. Aiemmin mainitut massiiviset avoimet verkkokurssit ovat tästä hyvä esimerkki. Erilaiset organisaatiot, koulutusorganisaatiot mukaan lukien, etsivät ratkaisuja toimintansa haasteisiin verkostoitumalla, toimintojaan hajauttamalla ja uusia avoimempia oppimisyhteisöjä perustamalla. (Jäminki 2008; Ihanainen ym. 2011.) Tietoverkkoihin ja sosiaalisiin verkostoihin perustuvat ratkaisut mahdollistavat – ainakin periaatteessa – opiskelijoiden, opettajien ja oppilaitosten kommunikoinnin ja oppimistilojen luomisen fyysisestä etäisyydestä ja ajallisista rajoituksista vapaammin. Verkko-opiskelua pidetään ja toteutetaan kuitenkin selvästi eniten perinteisen mielikuvan mukaisena itse- ja yksinopiskeluna, mikä itseohjautuvuuden tai yhteisen tiedonrakentamisen tukemisen sijasta saattaa merkitä opiskelijan oman onnensa nojaan jättämistä ja puutteita ohjauksessa ja tuessa (ks. Jäminki 2008, 177). Verkosto-osaaminen edellyttäisi kaikilla tasoilla (opiskelijat, opettajat, organisaatio) paljon hiljaista tietoa ja osaamista, mikä edelleen voi vaikuttaa siihen, että verkko-opetus tai etäopiskelu toteutetaan hyvin perinteisillä malleilla (emt.). Havainnot perinteisen oppimisympäristömielikuvan hallitsevuudesta pitävät edelleen paikkansa.

Termi, johon nykyisin usein viitataan verkko-oppimisympäristöjen kehittämisen pedagogisena mallina, on sulautuva oppiminen (*blended learning*), jolla tarkoitetaan monimuotoisten opetusmuoto-

jen kehittämistä oppimisen tueksi (Bonk & Graham 2006; Levonen ym. 2009). Tietoverkoilla ja tietoteknologialla on usein eri muotojen ”sulauttamisessa” tärkeä rooli. (Levonen ym. 2009.) Parhaat kokemukset on usein saatu sellaisilla ratkaisulla, joissa ovat yhdistyneet lähiopetuksen kasvokkaiset tilanteet ja verkkoympäristön virtuaalitulat tai esimerkiksi itsenäisen ja yhdessä tapahtuvan työskentelyn vaiheet. Sulautuvassa opetuksessa ja oppimisessa on kuitenkin käytännössä helposti se vaara, että keskitytään enemmän eri teknologioiden sekä kontaktiopetuksen ja verkko-opetuksen yhdistelmien etsimiseen, miettimättä taustalla tarvittavan pedagogisen ajattelun tärkeyttä ja mielekkäiden pedagogisten tarjoumien luomista (vrt. Kirschner 2004). Sulautuvaa oppimista voisi ajatella aiempaa enemmän eri pedagogisten lähtökohtien yhteensulautumisena missä etsittäisiin esimerkiksi itseohjautuvan, autenttisen ja yhteisöllisen oppimisen mielekästä pedagogista käyttöä yhdessä (ks. esim. Korhonen 2005a; Wegeriff 2007). Oppijan rooli muuttuu tällöin tiedon vastaanottajasta ja tehtävien tekijästä, aktiiviseksi uuden tiedon ja ymmärryksen rakentajaksi ja itseohjautuvaksi toimijaksi. (Brookfield 1993; Brockett & Hiemstra 1994; Resnick 1996). Autenttisilla tehtävillä ja toimintamuodoilla on puolestaan mahdollista luoda oppimisen verkkotiloja teorian ja käytännön välisen kuilun ylittämiseksi ja integroida kokemuksellisia reaaliaikailman elementtejä oppimiseen. (Rentzulli ym. 2004; Korhonen 2005b). Yhteisöllisyys tuo edellisten lisäksi yhdessä oppimisen, ajatusten vaihdon ja jaetun merkitysten rakentamisen oppimisen verkkotiloihin, mikä monissa tapauksissa tuo aktivoivan, tietoa kehittälevän ja syventävän ryhmäulottuvuuden oppimiselle (Perkins 1993; Bereiter 2002; Hakkarainen ym. 2004). Yhteisöllisyys ei ole itsestään toimiva ratkaisu, kuten edellä todettiin, mutta kehittyneen yhdessä toimimisen kulttuurin kautta voi oppimisyhteisö kehittää monella tavoin tietämisen tasoaan (ks. Susimetsä 2006). Virtuaalisten oppimistilojen avautuessa informaalin oppimisen suuntaan, olisi hyvä etsiä sellaisia ratkaisuja, jossa muuttuvan oppimisympäristömielikuvan mukaisesti toimivista oppimistiloista saataisiin mielekkäitä kokemusten, reflektion ja yhteisesti tuotetun tiedon paikkoja.

Aikuis- ja korkeakouluopettajien pedagogisen pätevöitymisen vahvistaminen ja pedagogisen koulutuksen sisällöissä kasvava panostus muuttuvan oppimisympäristömielikuvan mukaiseen pedagogiseen ja verkko-osaamiseen, voi olla yksi reitti vähentää perinteisen ja muuttuvan oppimisympäristömielikuvan välistä ristiriitaa opetustyön kannalta (ks. Aarreniemi-Jokipelto 2011). Opettajien tietoteknologia- ja verkko-osaamiseen liittyvä ammatillisen osaamisen kehittyminen on monimuotoinen ilmiö, joka vaatii myös koulutusorganisaatioissa ja sen opetusyhteisöissä huomiota (ks. Murto ym. 2007; Ryymin 2008; Korhonen 2012). Esimerkiksi opettajien yhteisöllinen toiminta voi olla keskeinen edellytys uusiin haasteisiin vastaamiselle (Impiö ym. 2012). Toinen reitti voi olla oppilaitosorganisaatioissa tapahtuva kokonaisvaltainen oppimiskulttuuriin vaikuttaminen, mikä edellyttää oppimisen infrastruktuurien kehittämistä muuttuvan oppimisympäristömielikuvan mukaisesti eri tasoilla, kuten institutionaalisella, hallinnollisella, teknologisella, pedagogisella ja eettisellä tasolla (ks. Kahn 2005; Weller 2007; Koponen 2008). Mäkelän (2010) havaintojen mukaan verkkokurssien oppimistilanteissa vaikuttavat aina hyvin moninaiset kulttuuriset tekijät, kuten koulutuksen käytännöt ja säännöt, oppiainehistoria sekä oppiaineen opetuksen perinteet. Verkko-oppimisympäristöjä koskevat pedagogiset haasteet ovat siten myös opetus- ja oppimiskulttuurisia haasteita.

Lähteet

- Aarreniemi-Jokipelto, P. (2011). Kohti yhteisöllisen ja henkilökohtaisen oppimisen tilaa sosiaalisen median välinein. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) *Sosiaalinen media ja verkostoituminen*. Helsinki: Okka/Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 25–41.
- Annand, D. (2011). Social Presence within the Community of Inquiry Framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (5), 40–56.
- Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegl, K. (2006). Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (Toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 125–146.

- Bagnall, R. (1989). Educational Distance from the Perspective of Self-direction: An analysis. *Open Learning*, 4 (1), 21–26.
- Barab, S.A. & Roth, W. (2006). Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach? In L-F. Zhang & R.J. Stenberg (Eds.) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Amsterdam: Springer, 17–66.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1994). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. In R.G. Brockett & R.Hiemstra (Eds.) *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. Oxford: Taylor & Francis.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–41.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, 227–242.
- Bonk, C & Graham, C. (2006). *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2 (2-3), 87–105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry. *JALN* 8 (2), 61–74.
- Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) (2009). *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 115–140.

- Holmberg, C. (1999). Korkeakouluopetuksen uusia työmuotoja. Tekniikka ja kasvatustiede uudistajina. Teoksessa M. Parjanen (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere: Tampere University Press, 116–139.
- Hutchins, E. (1996). The Social Organization of Distributed Cognition. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 283–307.
- Häkkinen, P., Järvelä, S. ja Byman, A. (2001). Sharing and Making Perspectives in Web-based conferencing. Teoksessa P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (toim.) *Proceedings of the first european conference on computer-supported collaborative learning*. Maastricht: Universiteit Maastricht, 285–292.
- Ihanainen, P., Kalli, P. & Kiviniemi, K. (toim.) (2011). *Sosiaalinen media ja verkostoituminen*. Helsinki: Okka-säätiö.
- Immonen, J. (2000). Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun – Etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15–28.
- Impiö, N., Pönkä, H. & Vallivaara, V. (2012). Yhteisöllinen oppiminen ja opettajuus. Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.) *Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Didascalica Universitatis Ouluensis E: 4. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 11–18.
- Jäminki, S. (2008). Ohjaus- ja opiskeluprosessit samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkkoympäristössä. *Acta Universitatis Lappeensis* 148. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kahn, B.H. (2005). *Managing e-learning: design, delivery, implementation and evaluation*. London: Information Science Publishin.
- Keller, C., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I. & Fernandez, G. (2009). The Impact of National Culture on E-Learning Implementation: A Comparative Study of an Argentinean and a Swedish University. *Educational Media International* 46 (1), 67–80.
- Kirschner, P. A., Strijbos, J. W., Kreijns, K., & Beers, P. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology Research and Development* 52(3), 47–66.
- Koponen, E. (2008). The development, implementation and use of e-learning: critical realism and design science perspectives. *Tietojenkäsittelytieteiden laitos A-2008-8*. Tampereen yliopisto.
- Korhonen, V. (2003). *Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Tampere: Tampere University Press.

- Korhonen, V. (2005a). Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa A.R. Nummenmaa ym. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 161–178.
- Korhonen, V. (2005b). Transferista transformaatioon – oppimisympäristön merkitys. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 219–240.
- Korhonen, V. (2006). Ohjaus ja opiskelu verkossa – tarkastelussa ryhmän vuorovaikutus verkkoyhteisössä. *Kasvatus* 37 (3), 236–249.
- Korhonen, V. (2008). Kohti dialogista lukutaitoa - oppimisen yhteisöllisiä tietokäytäntöjä ja suhdeverkostoja tunnistamassa. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press, 167–195.
- Korhonen, V. (2012). “Communicative spaces in action” - Experiences of developing group mentoring for ICT implementation in teaching and learning in higher education. *Studies for the Learning Society*, 2-3/2012, 87–98.
- Korhonen, V. & Koivisto, M. (2007). Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. & Pantzar, E. (2004). Verkko-opetuksen ja vuorovaikutuksen erityispiirteitä tunnistamassa. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press, 17–48.
- Koro, J. (1993). Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Kärnä, M. (2011). Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 80. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laukkanen, M. & Vaattovaara, V. (2009). Kuulumisen tiloja verkossa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 187–214.
- Lave, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.) *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17–37.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: first principles toward a new mindset. *Education Technology Research and Development*, Vol. 41, No.3, 4–16.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Levine, J.M. & Moreland, R.L. (1996). Culture and Socialization in Work Groups. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 257–282.

- Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. (2009). Blended Learning – Kat-saus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) *Sulautuva opetus. Uusi tapa opiskella ja opettaa.* Palmenia sarja. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 15–23.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. (1999). Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillen-bourg (toim.) *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches.* Oxford: Elsevier.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun.* Helsinki: Opetushallitus.
- Mahdizadeh, H., Biemans, H. & Mulder, M. (2008). Determining Factors of the Use of E-Learning Environments by University Teachers. *Computers & Education* 51(1), 142–154.
- Massive open online course (2014). Wikipedia, WWW-dokumentti. Saata-villa: http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course. Luettu 15.8.2014.
- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflek-tio aikuiskoulutuksessa.* Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.) *Theoretical principles of distance education.* New York: Routledge, 22-38.
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: a Systems View.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Murto, M., Kaunisto-Laine, S. & Korhonen, V. (2007). Tieto- ja viestintätek-niikan opetuskäytön muodoista yhdessä yliopistoyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press.
- Mäkelä, L. (2010). Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toi-mintatilana. *Acta Universitatis Tampereensis* 1490. Tampereen yliopisto.
- Nevgi, A., Kynäslahti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Rytty, K. (2002). Yliopisto-opettajan verkossa – taidot puntarissa. Verkkoo-pettajien osaamisalueiden ja tarjolla olevien tukipalveluiden kartoitus. Suomen virtuaaliyliopisto. Saatavilla: <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/svy-julkaisu7/julkaisu005.pdf>. Luettu 27.1.2011.
- Nummenmaa, M. (2007). Emotions in a web-based learning environment. *Annales Universitatis Turkuensis* 304. Turun yliopisto.
- Oblinger, D.G. (ed.) (2006). *Learning Spaces.* Washington: Educause. Saat-avilla: <http://www.educause.edu/LearningSpaces>. Luettu 21.8.2010.
- Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for educa-tion. In G. Salomon (Eds.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations.* Cambridge: Cambridge University Press, 47–87.

- Poikela, E. (2009). Oppimisen design. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja A:24, 10–17.
- Poikela, S. & Portimojärvi, T. (2004). Opettajana verkossa: ongelmaperustainen pedagogiikka verkko-oppimisympäristöjen toimijoiden haasteena. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press, 93–112.
- Pulkkinen, J. (2004). The paradigms of e-Education. An analysis of the communication structures in the research on information and communication technology integration in education in the years 2000–2001. *Acta Universitatis Ouluensis E* 66. Oulun yliopisto.
- Pönkä, H., Impiö, N. & Vallivaara, V. (toim.) (2012). Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta. *Didascalica Universitatis Ouluensis E*: 4. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514298233/isbn9789514298233.pdf>. Luettu 1.11.2013.
- Renzulli, J.S. & Yun Dai, D. (2001). Abilities, Interests, and Styles as Aptitudes for Learning. In L-F. Zhang & R.J. Stenberg (Eds.) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renzulli, J.S., Gentry, M. & Reis, S.M. (2004). A time and a place for authentic learning. *Educational Leadership*, 62 (1), 73–77.
- Resnick, L.B. (1996). Shared Cognition: Thinking as Social Practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 1–22.
- Roberts, G. (2003). Teaching using the Web: Conceptions and approaches from a phenomenographic perspective. *Instructional Science* 31, 127–150.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. 5th Edition. New York: Free Press.
- Ryymin, E. (2008). Teachers' Intelligent Networks. Study on Relationship-based Professional Development supported by Collaborative Learning Technologies. *Acta Universitatis Tampereensis*; 1336. Tampereen yliopisto.
- Salavuo, M. (2005). Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. In G. Salomon (Eds.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 111–138.

- Salovaara, H. (2004). Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen käyttöön. Saatavilla: http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_1/johdanto.htm (Luettu 21.8.2010)
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731.
- Senge, P.M. (1994). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Susimetsä, M. (2006). *Motivated and Self-Regulated Learning of Adult Learners in a Collective Online Environment*. Acta Universitatis Tamperensis 1160. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Wager, P., Vuorento, A. & Oksanen, U. (2001). *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wegeriff, R. (2007). *Dialogic Education and Technology. Expanding the Space of Learning*. New York: Springer-Verlag.
- Weller, M. (2007). *Virtual Learning Environments. Using, choosing and developing your VLE*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. & Claxton, G. (eds.) (2008). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. 2nd edition. Wiley Online Library. Oxford: Blackwell Publishers.
- Vuopala, E. (2013). Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset – näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuoro-vaikutus. Acta Universitatis Ouluensis E:133. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Zhang & Sternberg (2001). *Thinking Styles Across Cultures: Their Relationships With Student Learning*. In L-F. Zhang & R.J. Stenberg (Eds.) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

AIKUISTEN KASVU JA AKTIVOINTI

Suomalaisen aikuiskasvatuksen kentät ja kerrostumat (SAKKE) -teossarjan kolmas osa *Aikuisten kasvu ja aktivointi* käsittelee aikuisten kasvua ja oppimista, aikuiskasvatuksen toimintatapoja ja pedagogisia ratkaisuja sekä aikuiskasvatuksen ammattilaisuutta.

Aikuiskasvatuksen tutkijat ja asiantuntijat luotaavat suomalaiselle aikuiskasvatukselle suosittuja tapoja lähestyä aikuisuutta pedagogisena ja psykologisena ilmiönä – ohjauksellisesti, ongelmaperustaisen oppimisen ja kehittävän työntutkimuksen sekä aikuisen ajattelun kehityksen pohjalta. Aikuiskasvustoiminta on kuitenkin muotoutunut pikemminkin yhteiskunnan ja organisaatioiden käytännön haasteiden kuin aikuisten kasvun ja oppimisen teorioiden pohjalta, vaihdellen aikuisia yhteiskuntaan osallistavista pedagogiikoista henkilöstön kehittämisoppeihin ja aikuisia työllistävään ammatilliseen koulutukseen.

Kirjassa luonnehditaan myös aikuisten kasvattamisen, opettamisen ja aktivoinnin hajanaista kenttää, sen uusia avauksia ja painopisteen siirtymää kasvattajista digitaalisten oppimisympäristöjen kehittämiseen.

Aikuisten kasvu ja aktivointi -teos soveltuu oppikirjaksi kasvatus- ja opetusalan sekä aikuisten oppimisen, kasvun ja aktivoinnin parissa työskentelevien asiantuntijoiden koulutukseen ja täydentää muiden SAKKE-sarjan teosten rakentamaa kuvaa suomalaisesta aikuiskasvatuksesta.

Kansi: Maaret Kihlakaski

ISBN 978-951-44-9686-8



 TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS